

# Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik Heft 22 / 10. Jahrgang / Oktober 1994

...ische  
...ie dazu kommen." Augusto B...  
...heatrale Qualität einer Szene auf  
...indem er die Spieler auffordert:

...he -  
...läßt die  
...weg,  
...was  
...körper-  
...ung  
...ha-

## Editorial

...id  
...d offenbar problematische Me-  
...tralen Gestaltungsprozeß. Und  
...die Bilder im Kopf von jenen  
...r-Varianten, in denen Spre-  
...che dem Bühnengeschehen  
...d Leben austreiben.

...araus den Themenschwer-  
...korrespondenzen-Hefes zu  
...ht in Opposition zum körper-  
...gänger, sondern im Sinne  
...pruchshaltigen Weiterfüh-  
...sprechen ist ein körperlicher  
...d Spra...etzt Körperlichkeit

...sche...  
...Textsorten  
...sinnhaften

...be

...tiert, den  
...gend, mi  
...Poppe t  
...Gegenst  
...boten C  
...the und  
...den Wo  
...„Gesells  
...vor.)

Adrienn  
stein be  
Sprache  
gestie

Sprechen  
Sprache  
Gestalten

# Inhalt

Heft 22, Oktober 1994

|   |    |
|---|----|
| bernd ruping:<br>Editorial  | 1  |
| <hr/> Teil 1: Sprechen - Sprache - Gestalten <hr/>  |    |
| ulrike hentschel:<br>Mit Texten spielen - Ein Detektivspiel?  | 3  |
| birte rosenau:<br>Sprechen/Sprache und Gestaltung/Theater   | 11 |
| andreas poppe:<br>Praxis chorischer Sprechdarstellung im Theater  | 14 |
| lydia dappen:<br>Sprache und Musik - Sprachmusik  | 20 |
| adrienne koerber:<br>Der Gestus des Lehrens und Lernens<br>in Bertold Brechts Svendborger Gedichten             | 23 |
| hans georg rosenstein:<br>Gebärde und Körperlichkeit<br>in der frühen deutschen Filmtheorie                     | 28 |
| <hr/> Teil 2: Gewalt - Körperlichkeit - Widerstand <hr/>  |    |
| stephanie vortisch:<br>Brutal - eine Collage zum Thema Gewalt   | 33 |
| katrin freese / silke gahleitner:<br>„Frauen und Aggression“ und das<br>„Unsichtbare Theater“ nach Augusto Boal | 41 |
| gitta martens / fred hagemann:<br>Theater im Widerstand   | 52 |
| <hr/> Teil3: Rezensionen <hr/>  |    |
| ulrike fangauf:<br>Neues zur Theaterarbeit  | 59 |
| ulrich meyer-horsch:<br>Gebraucht das Theater!  | 61 |
| Impressum   | 65 |
| Veranstaltungshinweise  | 66 |

Das vorletzte Korrespondenzen-Heft (Nr. 17/18 1993) behauptet: „Ohne Körper geht nichts“ und verweist nachdrücklich auf den Tatbestand, daß Theater und Theaterpädagogik ohne die physische Präsenz aller Beteiligten nicht auskommt. Eine alte Schauspielerregel bestätigt das, indem sie einem körperarmen Literatur-Theater entgegenhält: „Erst wenn die Beziehung und Haltungen der Menschen sichtbar sind, mag Sprache dazu kommen.“ Augusto Boal stellt die theatrale Qualität einer Szene auf die Probe, indem er die Spieler auffordert: „Play it to the deaf“, d.h.: Laßt die Sprache mal weg, und schaut was Körper und körperliche Bewegung uns zu sagen haben.

Sprechen und Sprache sind offenbar problematische Medien im theatralen Gestaltungsprozeß. Und wer hat nicht die Bilder im Kopf von jenen Sprech-Theater-Varianten, in denen Sprechen und Sprache dem Bühnengeschehen Sinnlichkeit und Leben austreiben.

Grund genug, daraus den Themenschwerpunkt dieses Korrespondenzen-Heftes zu machen - nicht in Opposition zum körperbetonten Vorgänger, sondern im Sinne seiner widerspruchshaltigen Weiterführung: Denn Sprechen ist ein körperlicher Vorgang, und Sprache setzt Körperlichkeit voraus.

Dies gilt gerade auch dann, wenn wir die Sprache der Literatur und insbesondere: die Sprache der Dramen, der Kommödien und Tragödien miteinbeziehen, die für viele von uns zum theaterpädagogischen Alltag gehören. „Dramen werden für das Theater geschrieben und bekommen Gestalt und Deutung auf der Bühne“ (Inge Scheller), das heißt: in der spielerischen Erprobung, die durch die Haltungen und Handlungen der Akteure hindurchgeht.

Hier wird gestaltete Sprache zum Anlaß szenischen Experimentierens, zum materialen Impuls, der - gerade in seiner artifiziellen, alltägliches Sprechen verfremdenden

Form vielfältige Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Gestaltungsräume öffnet.

Der Beitrag von Ulrike Hentschel fragt nach den Möglichkeiten einer solchen, für die theaterpädagogische Arbeit produktiven Begegnungen mit literarischen Texten.

Birte Rosenau, Lydia Dappe und Andreas Poppe konkretisieren diese Möglichkeiten in der Darstellung und Kritik exemplarischer Spielversuche mit verschiedenen Textsorten, die zu einer Fülle von sinnlich-sinnhaften Gestaltungsformen anstiften.

Rosenau geht dabei aus von geläufigen Textsorten-Mustern, die von den TeilnehmerInnen selbst literarisch konkretisiert und danach bespielt werden; Dappe experimentiert,

bernd ruping

den Akzent auf die Sprachmusik legend, mit dadaistischem Textmaterial; Poppe macht das chorische Sprechen zum Gegenstand seiner Arbeit. Textimpulse boten Chorpässagen von Euripides, Goethe und Brecht. (Diese Beiträge gingen aus den Workshops der letzten Tagung der „Gesellschaft für Theaterpädagogik“ hervor.)

Adrienne Koerber und Hans Georg Rosenstein beziehen sich dagegen nicht auf die Sprache des Dramas. Ihnen geht es um die gestische Lyrik Brechts bzw. die Gebärdensprache der frühen Filmkunst, die beide vielfältige Beziehungen zur Arbeit der (Schau-)Spielenden erkennen lassen.

Zum zweiten Themenkomplex dieses Heftes: „Gewalt - Körperlichkeit - Widerstand“ leitet der Beitrag von Stefanie Vortisch über. Sie dokumentiert die Arbeit ihrer Jugend - Theater - Werkstatt an einer Collage zum Thema Gewalt, die von der spielerischen Auseinandersetzung mit verschiedenen literarischen Texten lebt. Dieser Arbeit verdankt das Heft seine Fotoserie, die nicht nur als Kommentar, sondern als eigener Beitrag gelesen werden kann.

Katrin Freese und Silke Gahleitner stellen den Versuch vor, das Thema „Frauen und

## Editorial

## Editorial

Aggression" mit Mitteln des Unsichtbaren Theaters Boals zu erforschen.

Abgeschlossen wird dieser Themenkreis durch den Bericht von Gitta Martens zum Vierten Internationalen Theaterseminar in der Akademie Remscheid, das im Januar

1994 unter dem Titel „Theater im Widerstand“ stattfand. Darin integriert ist das Referat von Fred Hagemann, der die Geschichte und Gegenwart widerständiger Theaterformen in Südafrika vorstellt.

## Ein Wort noch in eigener Sache:

Dies ist das erste ganz vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) gestaltete Heft. Nach der Erweiterung des Untertitels in „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ materialisiert sich darin ein weiteres Mal der Erfolg der Kooperationsbemühungen von „Gesellschaft für Theaterpädagogik“ und „BuT“. Inwieweit die Öffnung der Zeitschrift auch ihrer inhaltlichen Qualität förderlich ist, d.h.: inwieweit sich nach den notwendigen organisatorischen Korrespondenzen auch eine fachliche entfaltet, die die Bandbreite der theaterpädagogischen Landschaft reflektiert: das hängt maßgeblich ab von der Bereitschaft der LeserInnen, dieses Organ als Forum für die Darstellung ihrer Arbeit und Interessen zu nutzen. Für die Mitglieder beider Verbände schließt dies auch den kostenlosen Abdruck von Veranstaltungshinweisen und Kurznachrichten mit ein.

Für die Seriosität der Publikation, die einen effektiven Verteilungsmodus impliziert, ist ein verlässliches, regelmäßiges Erscheinen unabdingbar. Die Herausgeber haben sich für die Termine 31. März (vor Ostern) und 31. Oktober (vor den Jahrestagungen von BuT und Gesellschaft für Theaterpädagogik) entschieden.

Das bedeutet: Die Abgabetermine möglicher Beiträge sind: das Ende der sechsten Kalenderwoche (Mitte Februar) bzw. das Ende der 37. Kalenderwoche (Mitte September).

Thematischer Schwerpunkt des nächsten „Korrespondenzen“-Heftes ist: „Fremdes Theater“.

Dieser Arbeitstitel kann vielfach gelesen werden: Theater als fremd zum Alltag stehend - fremde Theaterkulturen - ungewohnte Spielweisen - Fremdheitserfahrungen im Spiel usw. Wir erwarten hier nicht zuletzt auch produktive Hinweise, weiter-

führende Anregungen und kritische Kommentare zum Lehrstück- und zum vorliegenden Heft.

Daneben gibt es selbstverständlich einen Forum-Teil, der entsprechend der eingesandten Beiträge gestaltet und, gegebenenfalls, inhaltlich gewichtet wird.

Beiträge können geschickt werden an:

Bernd Ruping, per Adr. Theaterpädagogisches Zentrum, Universitätsplatz 5-6, 49808 Lingen (für den Bundesverband Theaterpädagogik)

Gerd Koch, per Adr. Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin-Schöneberg (ASFH), Karl-Schrader-Str. 6, 10781 Berlin (für die Gesellschaft für Theaterpädagogik).

Zum Themenbereich „Fremdes Theater“ bietet die „Gesellschaft für Theaterpädagogik“ vom 18.-20. November in Groß Munzel bei Hannover drei Workshops an: Butó, Tanzen und Verfremden, Improvisationen in Anlehnung an den „Theatersport“ von Keith Johnstone (Kanada).

Anmeldungen bis zum 07.11.1994 an Gerd Koch (s.u.).

## Mit Texten spielen - Ein Detektivspiel?

ulrike hentschel

Daß es unterschiedliche Möglichkeiten der Herangehensweise an einen literarischen Text gibt, liegt auf der Hand. Ob es sich bei dem Rezipienten um einen Literaturwissenschaftler, einen Kritiker, Lehrer, einen „unprofessionellen“ Leser oder ob es sich um eine Gruppe von Menschen handelt, die den literarischen Text in ein theatrales Ereignis verwandeln will, ist eine entscheidende Grundvoraussetzung für die jeweilige, dem Interesse angemessene Art und Weise der Textrezeption.

### Der re-produzierende Rezipient

Ich möchte meine Überlegungen auf den letztgenannten Personenkreis von (re-produzierenden) Rezipienten einengen. Die Bezeichnung re-produzierender Rezipient verwende ich hier im Sinne von Hess-Lüttich<sup>1</sup>, der damit die Vermittler (also Darsteller, Spielleiter u.a.) zwischen dem literarischen Text des Autors und dem Publikum bezeichnet. Diese Begrifflichkeit erscheint mir deshalb angemessen, weil sie unterstellt, daß es sich in beiden Fällen um einen aktiven Prozeß der Sinnkonstitution und -produktion auf der Grundlage eines (literarischen/theatralen) Textes handelt. Diese Auffassung beinhaltet eine Absage an die traditionelle Produktions- oder Darstellungsästhetik, in deren Mittelpunkt allein das autonome Kunstwerk steht, dessen «Wesen» oder «Substanz», dessen «Bedeutungsgehalt» auf dem Wege der Interpretation zu ermitteln sind.<sup>2</sup>

Es geht mir also um eine Auseinandersetzung mit denjenigen Möglichkeiten der Begegnung mit einem literarischen Text, die innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit geeignet erscheinen, produktives Gestalten in Gang zu setzen.

Ziel soll dabei nicht sein, eine „Methode“ für das Umgehen mit der Textvorlage aufzuzeigen, sondern lediglich zu beschreiben, welche Erfahrungen im Rezeptionsprozeß unter welchen Voraussetzungen möglich werden können.

Zur Klärung dieser Voraussetzungen sind zunächst einige „Umwege“ erforderlich. Theaterpädagogische Arbeit, die sich an

einer literarischen Textvorlage orientiert, kommt nicht ohne eine Bestimmung des literarischen Gegenstandes aus. Aus den innerhalb der Literaturwissenschaft konkurrierenden Vorstellungen vom Wesen des Literarischen ergeben sich unterschiedliche Bedingungen für die Herangehensweise der re-produzierenden Rezipienten.

Im folgenden soll versucht werden, diese Zusammenhänge aufzuzeigen, und sie vor dem Hintergrund einer für die theaterpädagogische Arbeit produktiven Begegnung mit literarischen Texten zu reflektieren.

### Vom Wesen des Literarischen

#### 1. Literatur als Abweichung von der Normalsprache

Die Devianztheorien strukturalistischer Herkunft bestimmen die literarische Sprache als abweichend von der Normalsprache



che und bemühen sich um die Herausarbeitung derjenigen Strukturmerkmale einer künstlerisch verwendeten Sprache, die sie vom alltäglichen Sprachgebrauch unterscheidet.

Sprache wird von diesen Ansätzen als Material der Dichtkunst angesehen, das jedoch im Unterschied zu den Materialien anderer Künste (Farbe, Leinwand u.ä.) bereits vor der künstlerischen Bearbeitung einen Zeichencharakter hat.

## Mit Texten spielen - ein Detektivspiel?

Ihren Charakter als symbolisches Verständigungssystem und ihre außerästhetischen Funktionen (nach Bühler: Darstellungs-, Ausdrucks- und Appellfunktion) verliert die Sprache auch in ihrer künstlerischen Verwendung nicht.

Ihre ästhetische Funktion gewinnt sie jedoch erst durch die „Umformung“ der Normalsprache.

Da - im Sinne dieser Ansätze - die entscheidende Voraussetzung für eine ästhetische Wirkung in der Verunsicherung alltäglicher Verstehensmuster des Rezipienten gesehen wird, sind solche Umformungen der Normalsprache die Grundbedingung für die ästhetische Wirkung der Literatur.

Ohne an dieser Stelle erschöpfend auf die unterschiedlichen - z.T. auch sehr umstrittenen - Bestimmungen dieser Abweichungen eingehen zu können, sollen die beiden grundlegenden Prinzipien der Abweichung kurz genannt und erläutert werden.

Sie lassen sich nach Manfred Bierwisch<sup>3</sup> zusammenfassen als:

„Überlagerung der Sprache durch sekundäre Strukturen und bewußte Abweichung von der Normalsprache.“ (141)

D.h., die Sprache der Dichtung verfährt mit den semiotischen Dimensionen der Alltagssprache so, daß sowohl im Hinblick auf die semantische Ebene (die Bedeutung von Zeichen) als auch auf die syntaktische Ebene (Kombination der Zeichen) die „Normalstruktur“ der Mitteilungssprache verlassen bzw. zusätzlichen Regeln (wie z.B. Vers, Rhythmus o.ä.) unterworfen

### Die Umformung der Normalsprache

wird. Dadurch wird eine Steigerung des semantischen Potentials, wird Vieldeutigkeit erreicht. Mit den genannten Abweichungsdimensionen stimmt auch Pfister<sup>4</sup> bei der Charakterisierung der dramatischen Rede überein. Er kennzeichnet sie als „Normdurchbrechungen des linguistischen Primärcodes“ und „Zusatzstrukturierungen“ (S. 150) und weist darauf hin, daß selbst bei scheinbarer Übereinstimmung der dramatischen Rede mit der Normalsprache, wie z.B. in naturalisti-

sehen oder neo-realistischen Dramen, die Sprachverwendung als zeichenhaft, auf normalsprachliche Rede verweisend, verstanden werden müsse.

Welche Folgerungen lassen sich aus dieser Bestimmung des Literarischen, als von der Normalsprache abweichend, für die Tätigkeit des re-produzierenden Rezipienten ableiten?

Zunächst erscheint die Feststellung der Devianztheorien wesentlich, daß es sich



bei literarischen Texten, auch bei größter Annäherung an die normale Sprachverwendung, immer um eine künstlerisch geformte Sprache handelt, deren Ziel und Zweck sich nicht mit denen der diskursiven Sprache verrechnen lassen.

Die ästhetische Wirkung, die sich in der Begegnung mit dem literarischen Text möglicherweise einstellt, wird jedoch von diesen Ansätzen in erster Linie in Abhängigkeit von der semantischen und syntaktischen Dimension der Sprache des Kunstwerks verstanden. Das heißt, es geht darum, die Besonderheit der Verwendung sprachlicher Zeichen in einem Kunstwerk zu erkennen und ihre vielfältigen Verweise und Bedeutungen entschlüsseln zu können.

## Mit Texten spielen - ein Detektivspiel?

Die Fähigkeit, einen literarischen Text in dieser Weise „lesen“ zu können, setzt mit Sicherheit einen besonders gebildeten Leser voraus und unter Umständen auch - wie Nadine Gordimer<sup>5</sup> betont - die Zugehörigkeit von Leser und Autor zum gleichen Kulturkreis, also die Verwendung eines gemeinsamen Codes.

„Es ist wie bei einem Detektivspiel, dessen Reiz darin besteht, daß man die Spuren und Hinweise korrekt interpretiert - elementar für Sherlock Holmes, aber durchaus nicht für den lieben Watson.“ (78)

In einer so verstandenen Interpretation kommt der sinnlich-produktiven Tätigkeit des Rezipienten „Watson“ eine untergeordnete Rolle zu. Diese Tätigkeit des Rezipienten ist aber nicht trennbar von der Frage: „Wer begegnet dem Text, in welcher Situation und mit welchen Vor-Erfahrungen?“ und damit von der dritten, der pragmatischen Dimension der Sprache.

### Eine besondere Kommunikationssituation

Im folgenden sollen darum solche Ansätze befragt werden, die sich einer pragmatischen Linguistik verpflichtet fühlen.

#### 2. Literatur als besondere Kommunikationssituation

Im Gegensatz zu den Devianztheorien gehen Ansätze, die sich auf eine pragmatisch orientierte Linguistik berufen, von einer prinzipiellen Übereinstimmung von alltäglicher und ästhetischer Kommunikation aus, von ihrer Zugehörigkeit zu ein und demselben Kommunikationssystem. Im Mittelpunkt des Interesses steht der Verwendungsaspekt von Sprache, ihre pragmatische Dimension, d.h. es wird nach der Beziehung eines sprachlichen Zeichens zum Sender/Empfänger in einer konkreten Situation gefragt. Ästhetische und alltägliche Kommunikation unterscheiden sich demnach lediglich nach der Kommunikationssituation, in der sie Verwendung finden.

Eine solche Sichtweise ist eine Absage an jede Form einer normativen Bestimmung von Dichtungssprache durch die Festlegung objektiver Merkmale ihrer Abweichung von alltäglicher Kommunikation.<sup>6</sup>

Wenn - im Sinne dieser Ansätze - das Verstehen, das Auffinden eines Sinns im literarischen Text, nach den selben Kommunikationsprinzipien abläuft wie in jeder anderen Verwendungsform von Sprache, so ist nach der Übertragbarkeit der allgemein gültigen Kommunikationsregeln auf die literarische Kommunikationssituation zu fragen.

### Kommunikation Autor - Leser?

Auf der Ebene Autor/Leser ist eine solche Kommunikation schwerlich anzusiedeln. Der Autor ist abwesend, womöglich tot, er hat nicht die Absicht, einem konkreten Rezipienten eine Nachricht zu übermitteln.<sup>7</sup>

Auch die Konstruktion einer gespielten oder simulierten Kommunikation - wie sie von Sybille Tröder-Reimers vorgenommen wird (vgl. ebd., 44ff) - hilft in dieser Hinsicht nicht weiter.

„Angesichts dieser Schwierigkeit schafft sich der Leser die Illusion eines mitteilungswilligen Autors und unterstellt ihm das Bedürfnis, auf einen Empfänger Bezug zu nehmen. Als Leser verhalte ich mich in meinem Spiel, meiner Illusion, diesen dem Autor unterstellten Absichten (gegenüber d.V.) kooperativ, indem ich es auf mich nehme, der Geschichte des Autors Sinn zuzuordnen.“ (ebd., 50)

Eine solche Auffassung unterstellt ein Interesse des Lesers am Autor als Person, demgegenüber sich der Rezipient kooperativ verhalte, auch wenn seine Geschichte langweilig ist, und dem er, wenn er könnte, Gelegenheit gäbe, seine haarsträubenden Äußerungen zurückzunehmen oder zu rechtfertigen, damit er in seinen Augen weiterhin akzeptabel bleibt.

Damit wird die ästhetische Dimension der literarischen Kommunikationssituation verkannt, in der sich das Interesse des Lesers ausschließlich auf das Produkt und das Verhältnis, das er dazu gewinnen kann, richtet. Dieses Verhältnis ist von einer ästhetischen Distanz gekennzeichnet, die sowohl verbietet, die Äußerungen einer fiktiven Figur mit denen des Autors gleichzusetzen, als auch sein Werk mit dem Kundtun einer Meinung zu verwechseln.

## Mit Texten spielen - ein Detektivspiel?

Die Literatur-Nobelpreisträgerin Nadine Gordimer weist auf diese Mißverständnisse hin, wenn sie sich kritisch zu der ihr oft gestellten Frage äußert: „Für wen schreiben Sie?“

„Sie (diese Frage d.V.) erscheint typisch für eines der kunstfeindlichen Dogmen der Kommerzialisierung, getreu dem Motto: Geben wir dem Publikum, was es kennt. Aber ein Schriftsteller - jeder Künstler - sieht seine Existenzberechtigung darin, das Pflaster der Gewohnheit zu sprengen und die Schranken zu überwinden, die die Sensibilität einengen. Das Spiel der Vorstellungskraft soll sprießen wie Gras.“  
(Gordimer 1991, 78)

### Kommunikation Text - Leser?

Scheint es demnach eher angebracht, das Verhältnis literarischer Text/Leser als ein kommunikatives zu beschreiben? Eine solche Sichtweise hat den Vorteil, den Leser als ein produzierendes Subjekt aufzufassen, das in einer aktuellen Kommunikationssituation einen Sinn aus einem literarischen Text aufbaut, den es mit seiner eigenen Lebenswelt in Beziehung bringen kann.

Unter der Voraussetzung der Gleichstellung ästhetischer und alltäglicher Kommunikation kann man davon ausgehen, daß ein Leser in der literarischen Kommunikationssituation nach den selben Prinzipien Sinn konstruiert, wie in der alltäglichen Kommunikation.

Der Prozeß der Bedeutungszuordnung wird im allgemeinen dadurch organisiert, „... unbrauchbare, irritierende Komplexität

auf einfache Muster zurückführen zu wollen und in der Organisation des Ungeordneten eine Reduktion des Überangebots an Signalen mit dem Ziel anzustreben, probeweise Bekanntes wiederzuerkennen.“  
(Tröder-Reimers, 1985, 66)

Gelingt die Herstellung von Sinn und Kohärenz auf diese Weise nicht, so verfahren die Leser gemäß den alltäglich gültigen Kommunikationsprinzipien so, daß sie „Verstöße auf der Ebene des Gesagten (...)

auf die Ebene des Gemeinten transportieren und versuchen, dort Indizien für die Sinnkonstitution zu finden.“ (ebd., 94)  
D.h. ein im Sinne der Alltagserfahrung auftretender „Regelverstoß“ in der literarischen Kommunikationssituation wird als Hinweis verstanden, als eine beabsichtigte Irritation, die zur Suche nach Bedeutung auf einer neuen Ebene auffordert. Auf diese Weise erschließt sich der literarische Text dem Leser wie ein alltäglicher Text.

Auch in diesem Interpretationsverfahren fehlt das Einbeziehen der ästhetischen Funktion literarischer Texte als ein wesentliches Element der literarischen Kommunikationssituation.

Zwar berücksichtigt dieser Ansatz, daß der Leser dem Text mit seinen eigenen Erfahrungen gegenübertritt, jedoch die Annahme, ästhetische Kommunikation ließe sich auf alltägliche reduzieren, kann zu der unrealistischen Einschätzung führen, man könne Eindeutigkeit und letzte Klarheit durch diese Interpretation erzielen.

Neben der möglichen Folge einer Vereinfachung der Aussage besteht darüber hinaus die Gefahr, den literarischen Text einseitig an die eigene oder die gesellschaftlich geprägte Vorstellungswelt anpassen zu wollen, statt sich mit dem Befremdlichen des Textes zu konfrontieren und dadurch womöglich festgelegte Vorstellungsmuster zu überschreiten.

Hier läßt sich verallgemeinern, was Wolfgang Iser im Hinblick auf die Texte Bektets formuliert hat:

„Erst in der Krise unserer Verstehens- und Wahrnehmungsschemata gelangen sie zur Wirkung und vermögen dadurch die Einsicht zu eröffnen, daß wir unsere Freiheit nicht betätigen, solange wir uns selbst in unsere private Vorstellungswelt einsperren.“

### Inner-fiktive Kommunikation?

Die geäußerten Kritikpunkte gelten auch für die dritte Möglichkeit, den literarischen Text mit Hilfe allgemeiner Kommunikationstheorien zu interpretieren:

Auf der inneren Kommunikationsebene des literarischen Textes, insbesondere des Dramas, lassen sich die Äußerungen der





## Mit Texten spielen - ein Detektivspiel?

Figuren (der sog. Haupttext) ohne Schwierigkeiten als Kommunikation bestimmen, wenn man von der den dramatischen Text charakterisierenden Überlagerung von innerer und äußerer Kommunikationsstruktur absieht.

Es gibt deshalb zahlreiche Versuche, den dramatischen Text mit Hilfe der Sprechakttheorie zu interpretieren. Die Äußerungen einer dramatischen Figur werden dabei als Äußerungen mit einer bestimmten kommunikativen Funktion (beispielsweise „fragen“, „befehlen“, „versprechen“ u.ä.) im Sinne Austins<sup>8</sup> klassifiziert.

Dieses Vorgehen mag für die literaturwissenschaftliche Dramenanalyse von gewisser Bedeutung sein.<sup>9</sup> Für den re-produzierenden Rezipienten erscheint es jedoch wenig hilfreich.

Als Beispiel eines solchen Vorgehens lassen sich die nordrhein-westfälischen Richtlinien für die Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe heranziehen.<sup>10</sup>

Für die szenische Realisierung eines dramatischen Textes empfehlen die Richtlinien, die indirekten Handlungsanweisungen des Textes durch die Benennung der Sprechakte herauszuarbeiten. Beispiele aus Peter Weiss „Nacht mit Gästen“ sollen dieses Verfahren veranschaulichen.

„Sprechakte des Aufforderns

Befehlen

Gast: Halts Maul und bind deiner Frau die Hände

Verbieten

Frau: Kinder ihr dürft unsern Gast nicht verwirren

Bitten

Kinder: Laß uns am Leben mach uns nicht tot“ (50)

Das Ergebnis einer solchen Bearbeitung ist das „Verkleben“ einer Bedeutung mit einer Aussage des Textes, in dem Bemühen Eindeutigkeit herzustellen, so als handele es sich um die diskursiven Äußerungen einer alltäglichen Gesprächssituation. Die Benennung der Sprechakte gibt dann zwar Hinweise auf *eine* mögliche Form des szenischen Handelns, sie beschränkt jedoch gleichzeitig die spielerischen Möglichkeiten, indem sie das Verständnis des Stückes

auf die geschriebenen und zu sprechenden Sätze (und zusätzlich auf eine bestimmte Bedeutung dieser Sätze) reduziert. Damit führt diese Methode (ungewollt) die altbekannte Frage: „Was will uns der Dichter damit sagen?“ wieder ein und effektiviert gleichzeitig, durch das Instrumentarium der Sprechaktanalyse, die Antwort darauf.

Ein produktionsorientierter Umgang mit dem literarischen Text, insbesondere mit dem dramatischen Text, besteht jedoch auch und gerade darin, am nicht ausdrücklich Gesagten, am Mißverständlichen anzusetzen.

Die ästhetische Funktion der Begegnung mit dem literarischen Text, die bei der Anwendung des analytischen Instrumentariums der Sprechakttheorie zu kurz kommt, liegt in der Herausforderung des



## Mit Texten spielen - ein Detektivspiel?

Rezipienten, eigene Vorstellungsbilder zu produzieren und sich so zu einem Text in Beziehung zu setzen.

Eine solche Sichtweise auf die ästhetische Funktion eines Textes wird durch die Gleichsetzung von ästhetischer und alltäglicher Kommunikation versperrt. Sie läßt sich nur dann gewinnen, wenn auf die Besonderheit der literarischen Kommunikation hingewiesen wird.

### Der produzierende Rezipient

In diesem Zusammenhang erscheint mir der Ansatz Wolfgang Iser's aufschlußreich, der zwar auch einer Textpragmatik zuzuordnen ist und eine Übertragung der Kategorie der Sprechakte auf literarische Texte vornimmt, dabei aber eine wesentliche Unterscheidung einführt.

„Die Gemeinsamkeit des Sprachhabitus von fiktionaler und gebrauchssprachlicher Rede findet an einem entscheidenden Punkt ihre Grenze. Der fiktionalen Rede fehlt der Situationsbezug, dessen hohe Definiertheit im Sprechaktmodell vorausgesetzt ist, wenn die Sprachhandlung gelingen soll. Dieser offensichtliche Mangel indes muß nicht zwangsläufig das Scheitern fiktionaler Rede beinhalten. Er kann vielmehr zum Ansatz einer Verwendungsdifferenzierung werden, durch die sich die Eigentümlichkeit fiktionaler Rede näher fassen läßt.“<sup>11</sup>

Diese Situationslosigkeit des literarischen Textes fordert den Leser zur Situationsbildung heraus, die vom Text durch die, von Iser sogenannten, „Leerstellen“ gelenkt wird. „Leerstellen“ entstehen dadurch, daß ein literarischer Text seinen - real nicht vorhandenen - Gegenstand nie vollständig beschreibt, sondern lediglich verschiedene Sichtweisen dieses Gegenstandes oder Sachverhaltes anbietet. Iser bezeichnet diese unterschiedlichen Sichtweisen nach Ingarden als „schematisierte Ansichten“. Dort, wo die „schematisierten Ansichten“ aufeinanderstoßen, bleiben Leerstellen, an die der Leser mit seiner eigenen Vorstellungswelt anknüpfen kann. Die „Leerstelle“, die fehlende Anschließbarkeit der einzelnen Elemente eines literarischen Textes, wird so zum Auslöser für die produktive Tätigkeit des Rezipienten.<sup>12</sup>

In diesem Sinne charakterisiert auch Ritter - unter Berufung auf Humboldt und Musil - die ästhetische Qualität des literarischen Textes.

„Der poetische Text ist gekennzeichnet durch die Behauptung einer Situation (...), die auf die innere Wirklichkeit dessen verweist, der diesem Text begegnet und den dieser Text dazu «zwingt», diese (seine) Wirklichkeit zu produzieren: Der Sprecher, der den poetischen Text und seine Worte in den Mund nimmt, macht diese Behauptung zu seinem Gestus und gibt sie an die Zuhörer weiter. In jeweils ganz unterschiedlicher Weise und mit eigenem «Stoff» löst so der Text hier wie dort die «Arbeit des Geistes» am artikulierten Laut aus und mit ihr die «zähe, und stille Auseinander- und Ineinssetzung» des Menschen mit seinen «Erlebnissen und Gefühlen»...“<sup>13</sup>

### Theaterpädagogische Schlußfolgerungen

Bei der Auswertung unterschiedlicher Konzepte zur Beschreibung der Begegnung mit dem literarischen Text hat sich herausgestellt, daß ein Absehen von Ziel und Zweck einer solchen Begegnung, von der ästhetischen Funktion der literarischen Kommunikation zu kurz greift, wenn die Rezeption Voraussetzung für einen weiteren künstlerischen Umgang mit diesem Text sein soll.

Das Gleichsetzen von ästhetischer und alltäglicher Kommunikation vernachlässigt auf kognitiver Ebene das Bewußtmachen des Zeichencharakters eines Kunstwerks. Die sich daraus möglicherweise ergebende Fehleinschätzung des sprachlichen Kunstwerks als Reproduktion von Wirklichkeit führt bei einer theatralen Realisation zu Mißverständnissen, sowohl in der Inszenierung, als auch in der Darstellung, die dann auf das bloße Nachahmen alltäglicher Verhaltensweisen reduziert wird. Dabei bleibt unberücksichtigt, daß auch die Reproduktion von Wirklichkeit in einem Kunstwerk lediglich zeichenhaft benutzt wird, um eine neue Wirklichkeit für den Rezipienten herzustellen.

Ebenso werden solche Ansätze dem hier interessierenden Rezeptionsprozeß nicht gerecht, die die ästhetische Wirkung ein-

seitig, ausgehend von der semantischen und syntaktischen Dimension der Zeichenverwendung im Kunstwerk, zu bestimmen versuchen.

Die ästhetische Wirkung eines Kunstwerks hängt, wie Klaus Mollenhauer betont, nicht nur von dem Vermögen ab, seine Zeichenhaftigkeit zu erkennen und lesen zu können, sondern ebenso von dem von ihm hervorgebrachten „Spiel der Einbildungskraft.“<sup>14</sup>



Aus diesem Grunde ist eine produktionsorientierte Betrachtung der Rezeption notwendig, eine Rezeption, die Raum läßt für das Produzieren von individuellen Vorstellungsbildern im Prozeß der Begegnung mit dem fremden, irritierenden Text. Ein solches Vorgehen verbietet leichtfertige Deutungsmuster und Bedeutungszuschreibungen, sei es im Hinblick auf die Absicht des Autors, den „Gehalt“ des Werkes oder als einseitige Anpassung an das eigene kulturell ge- und verformte Alltagswissen.

Nur im Überwinden dieser Hindernisse kann die Begegnung mit dem Text Grundlage für eine mögliche Veräußerung innerer Vorstellungswelten in der szenischen Realisierung werden.

## Mit Texten spielen - ein Detektivspiel?

Nach Ansicht Mollenhauers läßt sich letzten Endes nur an einer solchen Veräußerung feststellen, ob ein Kunstwerk tatsächlich eine ästhetische Wirkung hervorgerufen, ob es das „Spiel der Einbildungskraft“ ermöglicht hat. Die kindlich/jugendliche Rezeption ist in seinem Verständnis gleichzusetzen mit der „ästhetischen Darstellung ästhetischer Wirkungen“ (16).

So ist auch Johannes Anderegg zu verstehen, der das Reden *über* Literatur im pädagogischen Zusammenhang reduziert wissen will zugunsten eines Lesens, Rezitierens oder szenischen Umsetzens *von* Literatur.<sup>15</sup>

„So kann das Rezitieren zu angestrengterem Nachdenken über das Gedicht veranlassen als das Reden; dieses kann Nicht-Verstandenes überspringen, jenes aber läßt das Nicht-Verstandene laut werden. Und im Hinblick auf die pädagogische Situation wird man sich - (...) - fragen müssen, ob Texte im Rezitieren nicht eher lebendig werden können als im Bereden. - Erfahrungen mit dem Gedicht - und mit Literatur überhaupt - lassen sich, auch dann verarbeiten, wenn man statt der diskursiven Sprache das Spiel mit Sprache pflegt oder nach Ausdrucksmöglichkeiten in anderen als sprachlichen oder nur-sprachlichen Bereichen sucht: im Bildnerischen, im Musikalischen, im Mimisch-Gestischen, im Theatralischen.“ (140)

Solche Prozesse sind jedoch im pädagogischen Feld im traditionellen Sinne weder plan- und meßbar noch bewertbar und nachprüfbar. Im Gegensatz zu einer Übersetzung literarischer Sprache in diskursive Sprache mit den Mitteln der Interpretation lassen sie sich nicht für außerkünstlerische (pädagogische) Zwecke instrumentalisieren. Sollte das dennoch versucht werden, kehren sie sich in ihr Gegenteil um, werden „anästhetisch“. Die Symptome des „Anästhetischen“ sind vielen von uns bekannt als Abneigung gegen das „Aufsagen“ von Gedichten oder als das lebenslange Ablehnen bestimmter Autoren und ihrer Werke, weil wir sie in der Schule „durchgenommen“ haben.

Ein theaterpädagogisch produktiver und künstlerisch verantwortbarer Umgang mit dem literarischen Text muß sich einer

## Mit Texten spielen - ein Detektivspiel?

solchen Instrumentalisierung verweigern und statt dessen die sinnlich-produktive Tätigkeit der dem Text begegnenden Menschen zum Ausgangspunkt der Arbeit machen.

## Anmerkungen:

- 1 Ernest W. B. Hess-Lüttich, *Der dramatische und der theatrale Text: Semiotisches Datum und kommunikativer Prozeß*. In: E. Fischer-Lichte (Hrsg.), *Das Drama und seine Inszenierung*. Tübingen 1985, S.65-82.
- 2 vgl. Hans Robert Jauß, *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. In: R. Warning (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München 1975, S. 126-162.  
"Das literarische Werk ist kein für sich bestehendes Objekt, das jedem Betrachter zu jeder Zeit den gleichen Anblick darbietet. Es ist kein Monument, das monologisch sein zeitloses Wesen offenbart. Es ist vielmehr wie eine Partitur auf die immer erneuerte Resonanz der Lektüre angelegt, die den Text aus der Materie der Worte erlöst und ihn zu aktuellem Dasein bringt:..." (ebd., S. 129)
- 3 Manfred Bierwisch, *Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden*. In: *Kursbuch 5/1966*, 77-152.
- 4 M. Pfister, *Das Drama. Theorie und Analyse*. München 1982.  
Als weitere Differenzqualität, speziell der dramatischen Rede gegenüber der Alltagssprache, nennt der Autor die Überlagerung von innerer und äußerer Kommunikationsstruktur. Die dramatische Replik hat jeweils zwei Empfänger, den Dialogpartner auf der Bühne und das Publikum und zwei Sender, die fiktive Figur und den Autor, deren Aussagen nicht gleichgesetzt werden können. Diese Kommunikationsstruktur führt zu einer weiteren Steigerung der semantischen Komplexität dramatischer Rede.
- 5 N. Gordimer, *Der Autor und sein Adressat*. In: *lettre 14/1991*, 78-80.
- 6 vgl. dazu: S. Tröder-Reimers, *Spielregeln in der literarischen Kommunikationssituation am Beispiel von Theatertexten*. Mannheim 1985, insbes. S. 53ff.
- 7 "Der Künstler, wie der Gott der Schöpfung, bleibt in oder hinter oder jenseits oder über dem Werk seiner Hände, unsichtbar, aus der Existenz hinaus-sublimiert, gleichgültig, und manikürt sich die Fingernägel." James Joyce, *Ein Porträt des Künstlers als junger Mann*.
- 8 vgl. J.L. Austin, *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart 1972.
- 9 vgl. R. Schmachtenberg, *Sprechakttheorie und dramatischer Dialog. Ein Methodenansatz zur Drameninterpretation*. Tübingen 1982.
- 10 Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. *Literaturkurse*, hrsg.v. Kultusminister des Landes NRW. Köln 1981.
- 11 W. Iser, *Der Akt des Lesens*. München 2, 1984, 104.
- 12 Noch einen Schritt weiter geht Ernst von Glasersfeld, der, vor dem Hintergrund des radikalen Konstruktivismus, die Subjektivität des Rezipienten als den entscheidenden Faktor bei der Begegnung mit dem literarischen Text ansieht. "Ich möchte behaupten, daß jeder Maßstab der Rechtfertigung, Plausibilität oder Korrektheit, den man in der Auseinandersetzung mit der literarischen Interpretation auswählt, jenseits des Bereichs sprachlicher Kompetenz liegt (der als elementare Basis schlicht vorgegeben sein muß) und mit Relationen zu tun hat, die man zwischen den vom Text evozierten begrifflichen Strukturen und dem Begriffsnetz herstellt, das die jeweils eigene Erfahrungswelt konstituiert. Diese Relationen sind per definitionem subjektiv in dem Sinne, daß sie ausschließlich die dem Leser eigenen begrifflichen Strukturen mit der dem Leser verfügbaren Erfahrungswelt verknüpfen." (94). (Ernst von Glasersfeld, *Über den Begriff der Interpretation*. In: Ders., *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Braunschweig 1987, 86-96).
- 13 H.M. Ritter, *Bin ich die Maus? Wer ist die Katze? Fragwürdiges zum Kommunikationsbegriff in der künstlerischen Praxis*. In: v. Fragstein / Ritter (Hrsg.): *Sprechen als Kunst. Positionen und Prozesse ästhetischer Kommunikation*, S. 19-35, 25.
- 14 vgl. K. Mollenhauer, *Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie*. In D. Lenzen (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik*. Darmstadt 1990, 3-17.
- 15 J. Anderegg, *Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik*. Göttingen 1985.

# Sprechen/Sprache und Gestaltung/Theater

birte rosenau

Gedichte, Märchen, Romane, Comics, Liedtexte, Gesetzestexte, Amtssprache, Umgangssprache ... - tagtäglich wird man mehr oder weniger mit den verschiedensten Sprach- und Textarten konfrontiert und benutzt sie ebenso selbstverständlich. Mein Ziel beim Spiel-Treffen der „Gesellschaft für Theaterpädagogik“ in Groß Munzel 1993 war es:

- sich der verschiedenen Text- und Sprachweisen bewußt zu werden, d.h. sie hervorzukramen, um sie erstmal voneinander zu trennen und abzuheben;
- spielerisch mit ihnen umzugehen, sie zu verfremden und in neue Zusammenhängen zu bringen, eine Geschichte oder einen Dialog zu schreiben;
- die nun selbst entworfenen Texte als Grundlage zu benutzen für weitere Improvisationen und Ideensammlungen, um die Spontaneität zu fördern und den üblichen Weg des Verstehens von Textvorlagen zu verlassen. Im Spiel (= Arbeit) sollten andere, neue Formen entwickelt/vertieft werden und in der Gruppe gestützt und gegenseitig inspiriert werden.

## Auf der Suche nach Material

Bevor es am Abend an die Materialsuche für eigene Texte ging, die am nächsten Tag entworfen werden sollten, bot ich im warming-up Übungen zur Raumwahrnehmung, zur Kontaktherstellung in der Gruppe und Körperübungen an, um in dem Raum und in/mit der Gruppe für die bevorstehende gemeinsame Arbeit am Wochenende anzukommen.

Der zweite Teil des Abends diente dann der Materialsuche: Im Kreis wurden mit Hilfe des Zuwerfens eines Balls Oberbegriffe, denen man verschiedene Texte zuordnen kann, gesammelt (wie oben bereits erwähnt: Märchen, Gesetzestexte usw.). Zu den Oberbegriffen wurden dann passende Sätze gesucht.

Als nächster Schritt wurde einem Gruppenmitglied im Kreis mit dem Ball ein Oberbegriff zugeworfen, worauf der/die angespielte PartnerIn einem entsprechenden Satz lieferte usw. (Gedicht: „Ein Vogel saß auf einem Baum, den Boden jedoch sah er kaum“; Gesetzestext: „§1: Jeder muß seinen eigenen Garten harken“).

Nach kurzer Zeit hatten wir aus den verschiedensten Ecken Sätze gesammelt, aus denen sich jede/r einen beliebigen Satz auswählte und auf eine Wandzeitung schrieb.

Um sich mit dem ausgewählten Satz etwas anzufreunden, sollte nun jede/r für sich dazu verschiedene Betonungen, Lautstärken, Rhythmen usw. finden. Danach überlegten sich die Spielenden in Kleingruppen eine Situation, die dann gespielt wurde, wobei nur mit den jeweiligen Sätzen kommuniziert werden durfte. Diese Übung diente dazu, die eigentliche Bedeutung der Sätze zu verfremden, sie sozusagen durcheinanderzurütteln und sich spielerisch auf neue Situationen einzulassen, ohne schon im vornherein zu wissen, wohin das führt.

## Weitere methodisch/didaktische Überlegungen

Auch wenn es an diesem Wochenende in erster Linie um Texte ging, so bedeutet die Arbeit doch insgesamt, sich einzulassen, sich im gemeinsamen Spiel und Ausprobieren aufeinander einzustellen und wahrzunehmen. So sollten Spiele und Übungen nonverbaler Art und unabhängig von der Textarbeit ihren Platz haben. Der Abschluß an diesem Abend bestand z.B. aus einer „Stuhldreihe ohne Worte“, gedacht als Kontrast zum Reden und als gemeinsame Gruppenübung: Die TeilnehmerInnen verteilten sich auf die Stühle und hatten die Aufgabe, gleichzeitig aufzustehen, den Stuhl weiter nach vorne zu bringen und sich dann wieder hinzusetzen. Hierbei sollte die Gruppe wie einer Person handeln und sich bewegen, d.h. möglichst synchron agieren ohne Absprache.

## Sprechen/Sprache und Gestaltung/Theater

Diese Aufgabe erfordert eine hohe Konzentration und Wahrnehmung füreinander, d.h. es bedarf einiger Wiederholungen, um sicherer und vertrauter mit dem Ablauf und in der Gruppe zu werden. So beschlossen wir, diese Übung am Wochenende des öfteren einfließen zu lassen.

### Texterstellung

Zur Einstimmung für mein weiteres Vorhaben wurde am nächsten Morgen zunächst mit der Stimme gearbeitet; zur Stimme kamen Bewegungen, bis hin zur Gruppenimprovisation mit Wortfetzen, Sätzen und Bewegungsabläufen.

Im folgenden bildeten sich zwei Kleingruppen (eine Dreier- und eine Zweier-Gruppe). Es sollten nun Texte geschrieben werden: eine Geschichte und ein Dialog. Die Wandzeitung vom Vortage diente als Anregung. Es mußte nicht alle Sätze wortgetreu übernommen werden, sondern sie dienten lediglich zur Inspiration und Stütze. Es war für die Textarbeit alles erlaubt, es kam mir nicht auf Sinn, Logik und Vollständigkeit an, sondern auf die Spontaneität, „Spinnerei“ und Kreativität. So waren auch Wiederholungen, verdrehte, abgebrochene Sätze, alles was den TeilnehmerInnen auffiel, Material. Für den Fall, daß die Arbeit ins Stocken gekommen wäre, hatte ich Schnipsel mit „Regieanweisungen“ vorbereitet. Hier hätten sich die Kleingruppen Anregungen holen können.

Diese Vorsorge stellte sich als überflüssig heraus; eine Gruppe bediente sich der Hilfestellung nicht, die andere Kleingruppe verglich lediglich nach Fertigstellung des Textes, inwieweit eventuelle Tips bereits eingebaut waren bzw. ob man ihn noch mit einer Idee anreichern könnte.

Da ich jedoch vorab nicht genau einschätzen konnte, wie leicht oder schwer den TeilnehmerInnen diese Aufgabe fallen würde, erschien mit diese Art der Hilfestellung als sinnvoll, zumal sie nicht die Eigenständigkeit der Gruppe unterbricht und ich somit als unmittelbare Ansprechpartnerin nicht gefragt zu werden brauche.

Die Kleingruppenarbeit beanspruchte ca. 30 Minuten.

### Umgang mit neuen/eigenen Texten

Nachdem die Kleingruppen einzelne Passagen des Textes untereinander aufgeteilt hatten, gingen wir dazu über, mit den Texten zu spielen und zu improvisieren.

Zunächst sollten die TeilnehmerInnen ihren Teil des Gesamttextes für sich singen, als wenn sie sich für ihren großen Auftritt in der Oper vorbereiten und einstimmen würden. Für diese Aufgabenstellung entschied ich mich, da mir schon am Vorabend aufgefallen war (als mit einzelnen Sätzen gearbeitet wurde), daß die Sätze nach kurzer Zeit rhythmisiert und gesungen wurden. Somit konnte ich davon ausgehen, daß die nun gestellte Aufgabe keine Überforderung bedeuten würde.

Nach dem Soloeinstimmen, wobei jede/r im Raum für sich arbeitete, wurde wieder Kontakt zu den anderen aufgenommen, die Passagen vorgesungen, miteinander kommuniziert und verschiedentlich singend variiert und gespielt.

### Texte als Sprungbrett

Im Anschluß daran kamen die „Soloauftritte“. Da die Texte untereinander aufgeteilt waren, somit also aus dem Zusammenhang gerissen waren, erhielten die einzelnen Passagen eine Dynamik und Bedeutung für sich, unterstrichen durch die Darstellungsart der jeweiligen „Solisten“. Erst danach gab es die Texte im Zusammenhang, gesungen und dargestellt durch die Kleingruppen.

Beide Formen der Darbietung waren spannend und wirkten für sich. Wir stellten z.B. fest, daß Textfetzen, herausgerissen aus dem Zusammenhang und neu zusammengesetzt, einen anderen Sinn ergeben konnten. Das mag nicht unbedingt etwas Neues sein, aber wenn es zu einer direkten praktischen Umsetzung/Erprobung kommt, dann zeigt es eine deutlichere Wirkung.



## Sprechen/Sprache und Gestaltung/Theater

Solche Methoden, wie sich dem Text unkonventionell und nicht der herkömmlichen Logik nach zu nähern ist, verhindert eine schon gedanklich vorbereitete und inszenierte Darbietung, die möglicherweise die Spontaneität und Phantasie blockiert. Es war mir wichtig zu vermitteln, daß auch die entworfenen Texte Sprungbrett, also Basis für weitere Spielformen und Gestaltungsformen sein können, die es gilt, zunächst einmal auszuprobieren, weiterzuentwickeln und zu sammeln; also wieder eine Art Materialsammlung, bevor die Texte eine feste gestalterische Form erhalten, und es möglicherweise mehr eingeübt als ausprobiert wird.

Es wurde noch mit weiteren Varianten und Methoden experimentiert:

- Einer der beiden Texte wurde vorgelesen, zwei andere TeilnehmerInnen bewegten sich assoziativ dazu.
- Ein weiterer Text wurde vorgelesen, die beiden Teilnehmer, die sich dazu bewegen sollten, wurden nun noch mit Gegenständen beladen, wie etwa Kassettenrecorder, Kaktus, Stuhl, Matte etc.

Einerseits erschwert diese Variante die Aufgabe, da dadurch doch eine erhebliche Bewegungseinschränkung eintritt und man mehr mit den Requisiten beschäftigt ist, als dem Text folgen zu können. Andererseits hat das den Vorteil, daß man sich nicht zu sehr auf die gesprochenen Wörter konzentriert und sie karikiert, sondern sich eher auf Rhythmus, Lautstärke, Art des Vorlesens einlassen kann und sich somit selbst mehr Raum gibt für spontane Reaktionen.

- Der Text wurde gelesen: Dazu formten zwei Teilnehmer zwei weitere Teilnehmer zu Figuren. Die beiden Figuren fingen dann an, ihre geformte Haltung mit Leben zu füllen und improvisierten miteinander.
- Der Text wurde mit Stiften quer im Mund vorgetragen.
- Wir experimentierten mit der Lautsprache, wobei die ersten Konsonanten wegfielen und die Worte ab dem ersten Vokal gesprochen wurde ["(J)Eder (m)uß (s)einen (G)Arten (h)arken"]. Die Texte wurden dabei vorwärts und rückwärts gelesen. Es fand also eine

witzige, überraschende Verfremdung statt. Auch hierzu probierten wir Bewegungen und Figuren aus und kombinierten die verschiedensten Möglichkeiten.

- Der Text mußte in verschiedenen Situationen vorgetragen werden, d.h. mit einer Zusatzaufgabe, einer Tätigkeit, wie etwa Wasser in andere Flaschen umfüllen oder gymnastische Übungen am Boden.

### Text als Material-Fundus

---

Zum einem diente diese Experimentierfeld, wie schon erwähnt, der Materialsammlung, zu anderen boten die Spielformen eine Ausstieg aus der sinngemäßen Bedienung der Textvorlagen. Die Texte konnten geschüttelt, geknetet und verfremdet werden und mit den eigenen Assoziationen und Phantasien angereichert werden, was wiederum Material ergibt. So entstand in kürzester Zeit ein Fundus, aus dem wir für das Werkstatteergebnis am Sonntag aussuchen und schöpfen konnten.

An dieser Stelle möchte ich noch erwähnen, daß nicht nur ich die Möglichkeiten anbot, sondern sich die Gruppe gegenseitig inspirierte und an eigene Spielformen erinnerte und neue Ideen einbrachte.

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist, daß nicht immer alle TeilnehmerInnen gleichzeitig agierten, sondern sich auch in die zuschauende, beobachtende Position begaben. Dies bedeutet zum einen Ruhe von der unmittelbaren Aktion, gleichzeitig aber erlaubt es, von außen das Geschehen zu beobachten, somit anders nachzuvollziehen - im Gegensatz zum Selber-Machen.

### Übungen unabhängig von den Texten

---

Wie schon angedeutet, hatten neben der Arbeit am Text auch andere Übungen ihren Platz. Für den ersten Teil des zweiten Tages wählte ich Übungen aus, die eine andere Qualität in sich bargen. Es ging um die eigenen Stimmen und Sprachen.

„Wie nehme ich die eigene Stimme wahr, woran orientiere ich mich, wie laut erlaube ich mir zu reden?“ Fragen und Auseinandersetzungen solcher Art tauchten bei den

## Sprechen/Sprache und Gestaltung/Theater

TeilnehmerInnen teilweise nach folgender Übung auf: Jede/r befand sich irgendwo im Raum mit geschlossenen Augen und sollte unabhängig von den anderen für sich laut beschreiben, was er/sie hört (drinnen und draußen), zuletzt geschehen hat etc.. Es galt, eine Hemmschwelle zu überwinden und anzufangen zu sprechen (die eigene Stimme durch den Raum zu schicken); wer traut sich den Anfang zu machen, wie ist es, „so nackt“ die eigene Stimme zu hören? Und wie gesagt, wie laut „darf/muß“ ich sein - gibt es einen unausgesprochenen Gruppenpegel, an dem sich automatisch alle orientieren? Wird z.B. gemurmelt, so ist es schwerer, das Eis zu brechen und klar und deutlich zu reden.

Auch diese Übung wurde wiederholt und es wurde mutiger und offensiver mit der Aufgabe umgegangen.

### Frischer Wind, frische Energie

Ich möchte es bei diesem einem Übungsspiel mit der Stimme/Sprache ohne Textvorlagen belassen und noch einen Kon-

trastpunkt erwähnen, den ich vorgesehen hatte: Wir machten einen Spaziergang an der frischen Luft, wobei „endlich“ geschwiegen werden durfte (mußte). Das hatte den Vorteil, daß von dem vielen „Gerede“, der andauernden Arbeit in geschlossenen Räumen Abstand gewonnen und die Konzentration verlagert werden konnte, um neue Energien zu entwickeln. So war es dann auch: Wir beendeten diesen Teil mit der weiter oben beschriebenen Stuhlübung (die wir ja des öfteren wiederholen wollten) und widmeten uns mit frischer Energie wieder den Texten.

Das Werkstattergebnis am dritten Tag ergab sich aus der Herstellung und dem Umgang mit den Texten, der Stuhlübung im Schweigen und den Stimmen, die durch den Raum geschickt wurden. Es zeigte sich, daß sich die Gruppe ihre Experimentier- und Spielfreude, die im Laufe der gemeinsamen Arbeit entstanden war, erhalten konnte, ja sie ausbaute und eine hohe Sensibilität und Wahrnehmung füreinander erreicht hatte.

## Praxis chorischer Sprechdarstellung im Theater

andreas poppe

Zur Werkstatt Sprechen, Sprache, Gestaltung in Großmunzel.

Meine Überlegungen, ein Seminar anzubieten, das als Arbeitsschwerpunkt das chorische Sprechen behandeln sollte, ging von meinem Interesse aus, die Wirkung von Sprechchören, genauer gesagt ihrer Stimm- und Sprechdarstellung, eingehender zu untersuchen.

Die Suche nach geeigneten Chorpässagen während der Vorbereitung für das Seminar in Großmunzel war einfach, die Auswahl geeigneter Texte sollte drei literaturgeschichtlich unterschiedliche Arbeitstexte vorstellen. Die Wahl gestaltete sich wegen der Fülle des Literaturangebotes als eher zufällig.

Als Angebot für die Werkstatt blieben dann je ein Text des Euripides „Die Bakchen“, J.W. Goethes „Faust II. Teil“ und B. Brechts „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“ übrig.

### Entwicklung / Ästhetik des Sprechchores

Einige Gedanken zur Entwicklung und Ästhetik des Sprechchores möchte ich den Praxisüberlegungen voranstellen. Hier interessiert mich vor allem Gestalt, Nutzen und Gebrauch des antiken Chores., also das Was an Beschreibungen überliefert und bezeugt ist. Beim ersten Zugriff auf die Texte erschien es mir wichtig, die geschichtlichen Kontexte der Entstehung



## Praxis chorischer Sprechdarstellung im Theater

aufzuspüren, um Fragen an die Interpretation und Gestaltung stellen zu können.

Da nur Texte überliefert sind und in den seltensten Fällen Aufführungshinweise antiker Autoren, bleibt es an uns, unser heutiges Verständnis dahingehend zu nutzen, Vergleiche zu anderen archaischen Gesellschaften und Theaterformen heranzuziehen, und uns auf diesem Weg ein Bild der frühen antiken Aufführungspraxis zu machen.

Im Gegensatz zur Entstehung des theatralen Dialogs ist die ursprüngliche Form des antiken Theaters der singende, tanzende und sprechende Chor, der auf einem runden, später halbrunden Platz seinen Aufführungsort hatte. Die ursprünglich rituellen Zusammenkünfte galten den Götterepen. Es wurde getanzt, rezitiert und gesungen, bereits in konkret wiederholbaren rhythmischen Kategorien. Um ein Epos vorzutragen, brauchte es ursprünglich nichts anderes als den Chor, der sich aber in ChorführerIn und Restchor aufteilen konnte. Die Entwicklung zur Amoibaia, zum Dialog, in wechselseitig gesungenen Strophen war gemacht. Geteilt nun in Solist und Restgruppe war es jetzt die Aufgabe des Chors zu erzählen, zu kommentieren. Er handelte als strukturierendes Element durch Pantomimen, Folklore oder mit dem Varieté vergleichbare Darbietungen.

Der genuine Ausdruck des antiken Chors vermittelte durch seine Darstellung allgemein menschliche Wesenszüge, in den meisten Quellen ausgedrückt durch Weisungen, Urteile, Befürchtungen an die agierenden Helden. Der Chor wirkt nicht persönlich, er äußert sich nicht psychologisch und handelt als moralisch urteilende Instanz, gleichsam entrückt dem Zuschauer Gedankenbilder und Handlungsalternativen liefernd.

Er mußte sich in dem Augenblick teilen, als es nicht mehr genügte, Handlungen nur zu verstehen. Es wurde zum Bedürfnis der Zusehenden, sich in die Gefühlswelt der Handelnden einzuführen, ja mehr noch: ihre Affekte zu den eigenen zu machen und die Darbietungen geläutert zu verlasen (s. Aristoteles Poetik: Katharsislehre) und der konstruierten Wahrheit der Sprachbilder ein Stück näher zu kommen.

Form, Strophenbau und Auftrittsreihenfolge sind bereits bei Aischilos, einem der frühen Tragöden (400 v.Chr) der Antike, zu einer Art Dreiteilung entwickelt.

Dem Publikum zugewandt wurde die Eröffnungstrophe mit eigenem Rhythmus gesprochen. Danach erfolgte die Antistrophe mit Blickwendung zum Altar, als Zeichen der Götterhuldigung. Den Abschluß des Chorauftritts bildete eine Strophe, die an die Protagonisten gerichtet ist und deren Handlungen vor dem Hintergrund der Fabel beurteilt.

### Medium des dichterischen Weltbildes

Dem Chor wurde nun die Aufgaben, Ausdruck und Sprachrohr der Dichtermaneignung zu sein, übertragen. Er koordinierte Handlungsverläufe und stützte die Klimax der Aufführung. In den nachfolgenden Jahrhunderten bleibt er für die Dramatiker verdichtendes dramatisches Mittel, um zeitlich auseinandergerissene Handlungen zu verbinden, indem er die notwendige Mitteilung oder Analyse dem Schauspielerdialog poetisch entgegenstellte. Der ursprünglich narrative Stil der Chorpräsentation - aufgefordert die Fabel zu entwickeln - wandelt sich später in das verbindende Element der neuentstandenen Dialogteile und wird zum Medium des dichterischen Weltbildes.

Seine Bedeutung behält der Sprechchor bis in die Scholastik hinein. Noch an den mittelalterlichen Fürstenhöfen wurde klassische Dichtung, noch vorhandene Reste von Tragödie und Komödie rezitiert. Wobei jedoch seine ursprüngliche Funktion nicht mehr verstanden wird. Somit verblaßt auch seine Bedeutung und Präsenz für das Drama (abgesehen von den liturgischen Gesängen der Kath. Kirche). Jetzt ist seine Aufgabe auf die zweckmäßige Verbindung der einzelnen Dramenteile gerichtet. In der Klassikrezeption der Renaissance verschwindet er völlig. Die Englische Dramatik zur Zeit Shakespeares kennt den Sprechchor. Hier übernehmen Narr und Clowns die dramatische Funktion. Ähnlich in Frankreich, wo Racine die antiken Tragödien neu belebt, den Sprechchor aber

## Praxis chorischer Sprechdarstellung im Theater

nicht übernimmt, sondern durch die Figur der/des Vertrauten ersetzt.

Was ihm F. Schiller Jahre später sehr übel nimmt und ihm und seinen "Nachbetern" als Verfälschung ankreidet.

### Nahtstelle zwischen Leben und Poesie

"Die Abschaffung des Chors und die Zusammenziehung dieses sinnlichen, und mächtigen Organs in die charakterlose, langweilig wiederkehrende Figur eines ärmlichen Vertrauten war (also) keine so große Verbesserung der Tragödie als die Franzosen und ihre Nachbeter sich eingebildet haben."<sup>1</sup>

Möglicherweise ist es Schillers Verdienst mit diesem kleinen Essay den Sprechchor für die Deutsche Klassik wiederentdeckt zu haben und seine ästhetische Bedeutung für die Anfänge des modernen Dramas erneut beschrieben zu haben. Für ihn ist der Chor die Nahtstelle zwischen Lebensweltlichem und Poetischem. Er müht sich, ihm den ursprünglichen Sinngehalt zurückzugeben.



Die Kraft der agierenden Gruppe diene als Unterstützung des Handlungsverlaufs mit den Mitteln des Rhythmus, der Musik und der Bewegung. Sie steigerte die sinnliche Ausdruckskraft und half, dem Dramatiker, die Vehemenz der Affekte zu relativieren<sup>2</sup>. Schiller erhoffte sich davon, daß die von ihm geforderte distanzierte Betrachtung der Schauspielhandlung die Affekte verallgemeinert und eine Einfühlung des Zuschauers erst gar nicht zuzulassen hilft. Schiller zeigt in der "Braut von Messina", daß die Masse, die, dargestellt als Sprechchor, die Handlungen der Figuren motiviert, ja die gesamte Dramaturgie strukturiert.<sup>3</sup> Er versucht, den Chor zu seinen ursprünglichen Aufgaben zurückzuführen.

Unser Jahrhundert besitzt eine beachtliche Zahl unterschiedlicher Literatur für Sprechchöre, kultiviert vor allem von experimentellen Dramatikern wie beispielsweise Werfel, B. Brecht, Kaiser, Lorca, Satre, Anouil, P. Weiss, Frisch, Dürrenmatt und Handke.

Bleibt also die Frage für Theater/Workshoppraxis:

Wie sollen Sprechchorpasagen gespielt, erarbeitet werden?

Die Teilnehmergruppe entschied sich für den Euripides-Text.

Die Arbeitsziele des Workshops waren bereits im Ausschreibungstext in Ansätzen skizziert. Klar war: ohne ein eingehendes Training der individuellen Stimmansätze und Sprechfertigkeiten kann ein Seminar, das sich mit kollektivem Gestalten eines Sprechchortextes befaßt, nicht ernsthaft durchgeführt werden.

### Arbeitsziele

Die Arbeitsziele lassen sich folgendermaßen gliedern.

- Die TeilnehmerInnen trainieren die Tragfähigkeit ihrer Stimmen, unter Einbeziehung der Raumresonanzen und des gemeinsamen Stimmklagen.
- Damit einher geht das bewußte Erleben von Stille und Stimmklängen der eigenen und fremden Stimme.
- Durch gezielte Entspannungs- und Konzentrationsübungen werden den Teil-

nehmerInnen Methoden und Techniken für die Arbeit des Stimmstützvorgangs gezeigt.

- Im Gegensatz dazu sollen Belastungsübungen für das Zwerchfell und die stimmstützende Muskulatur, den sicheren Gebrauch der Stimmstütze trainieren.
- Das Basistraining endet mit Stimmmodulations- und Artikulationsübungen und gibt den TeilnehmerInnen möglichst viel Anregungen, ihre Ausdrucksmöglichkeiten auszuprobieren und daran anschließend Improvisationsaufgaben für den Gebrauch der Stimme und für den Sprechgestus erfolgreich einzusetzen.

Im Anschluß an die oben ausgeführte Übungsphase, die letztendliche der Öffnung, Stabilisierung der Stimme und der Artikulation dient, beginnt die Arbeit mit dem gewählten Text.

Chortextpassagen eignen sich wie eigentlich keine andere Textart dazu, experimentell spielerisch und bewegungsgestaltend mit ihnen umzugehen. Ein Grund hierfür mag in der metrischen Vorgabe, ein anderer in der Methaphernvielfalt liegen, die zum Ausprobieren besonders einlädt.

Verdoppelung oder Vervielfachung der Worte und Sätze steigern die Ausdrucksmöglichkeit, die eine einzelne Stimme nicht erreichen würde. Der in der Gruppe empfundene Sprechendruck, die linear durchgehaltene Sprechhaltung überzeugt SpielerInnen wie ZuschauerInnen und schafft ein motivierendes Gefühl von gemeinsamer Kraft und Stärke. In der Arbeitsgruppe sind das Äußern von Empfindungen wie das vielfach gesteigerte Lachen und Weinen leichter zu erreichen und zu ertragen als beispielsweise im Solospiel.

Der Reiz, Chorpasagen zu interpretieren, steigt mit der scharf umrissenen Textanalyse, der klaren Diktion und der bewußt gesetzten stimmlichen Wirkung.

Vorausgesetzt, der Bedeutungskontext ist eingehend durchgearbeitet, können Fragen, die den Sprechgestus betreffen, im Zugriff auf eventuellen Gestaltungsparameter wie Rhythmus, Artikulation, Geschwindigkeit, Heben und Senken der Betonung,

## Praxis chorischer Sprechdarstellung im Theater

Versmaß und Pausen beantwortet werden. Anschließend wird sich die Sprechform des Textes entwickeln.

### Der chorische Sprachgestus

Der Sprachgestus verlangt einen organisch angewandten Stimmklang, der von gemeinsamer Ein- und Ausatmung, die einen bewußten Anfang und ein Ende hat, getragen wird.

F. Schiller spricht vom Chor als ein Ausdruck einer einzigen Person, von vielen gesprochen. M.E. sind dies vor allem die Momente der gemeinsamen Aus- und Einatmung, die diesen Eindruck so überzeugend machen können.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß der textteigene Rhythmus den Körper anregt, sich frei zu bewegen und anschließend entstehende Bewegungen sich wiederholen zu lassen, sowie Handlungsideen nach Textvorgabe solistisch oder in der Gesamtgruppe einzuspielen. Es sind ja die sich unterschiedlich entwickelnden Spannungsbögen von Stimmklang, Sprechergestus sowie der auf Zeit abgestimmten auch



## Praxis chorischer Sprechdarstellung im Theater

gegenläufig einzusetzenden Bewegungsfolge, die sich vor allem durch den Einsatz von Pausen ergeben und die ungemeine Kraft und Vielfalt eines arbeitenden Sprechchors ausmachen.

In diesem Sinn "Auf, laßt uns tanzen für Bakchios".<sup>4</sup>

### Exemplarische Übungen

- rhythmisches Gehen, während Arme und Hände kreisen;
- durch den Zug der sich drehenden Arme den gesamten Körper heben lassen und ein Gefühl der Leichtigkeit (des Fliegens) erreichen;
- Versetzen des körperlichen Schwerpunkts ins Becken, dabei die Knie beugen und gehen, während das Becken die Gehbewegung steuert. Das Becken führt dabei kreisende Bewegungen aus;
- Versteifen einzelner Körperteile: das Gehen mit gestreckten Beinen, gehaltene Wirbelsäule, gestreckten Armen und anschließender vollständiger Muskelkrampfung;
- Translations- und Isolationsübungen für Wirbelsäule, Kopf, Beine und Hände.

Alle hier beschriebenen Übungen sollten nicht mechanisch/monoton durchgeführt werden. Nur durch Konzentration auf den gesamten Übungsablauf haben sie beständigen Wert. Sie sind als gestalterische Übungen aufzufassen und dienen der schrittweisen Formung des Körpers, seiner Gelenke, Muskeln, Atem- und Sprechorgane.

Beispiele für atem- und stimmfördernde Übungen:

- entspanntes Stehen mit leicht gebeugten Knien, dabei den Körperschwerpunkt im Becken suchen;
- mit leichten Wippbewegungen des gesamten Körpers beginnen, darauf achten, daß Unterkiefer und Kehlkopf geöffnet sind und der Luftstrom frei aus- und einströmen kann;
- Oberkörper nach vorne beugen und aushängen lassen - mit nicht forciertem Tönen Schulter und Nackenbereich ausschütteln;

- Zungenübung: die Zunge weit herausstrecken um maximale Tiefstellung des Kehlkopfes und Dehnung des weichen Gaumens zu erreichen - dabei ausatmen;
- Zwerchfellübung: die Membranfunktion des Zwerchfells durch Strecken u. Beugen der beiden Handflächen sichtbar machen: Einatmung - strecken Ausatmung - wölbe;



- Atemübungen für die gesamte Gruppe können sich anschließen, z.B: der Atembaum oder ähnliche mit der Aufgabe gemeinsam bei der Einatmung ein „umschnürendes Korsett“ zu dehnen;
- Tonumfangübungen, für den Einsatz von Kopfstimm/Normalstimm- lage: Vokale/Konsonanten mal legato mal staccato tönen lassen sowie bewußtes Tönen in die Resonanzräume von Kopf- und Oberkörper;
- Bewußtes Atmen erfordert natürlich gesetzte Atemzäsuren - ihre Kombination mit Körpergestik und Pausen werden für den Einsatz in der szenischen Gestaltung ausprobiert: Phase der Einatmung = verharren - Phase der Ausatmung = Bewegung, Tönen, Sprechen.

## Praxis chorischer Sprechdarstellung im Theater

## Beispiele für sprecherische Übungen

- Der Text wird laut gesprochen und nach folgenden Aspekten ausgeführt: damit beginnen Vokale und Konsonanten klingen zu lassen, schnelles Ansprechen, Pausen setzen, Text betont skandierend bearbeiten;
- dem Text intuitiv Form geben, eigene Gestaltungsideen umsetzen anschließend den metrischen Bau bearbeiten;
- den Übungstext singen, dabei die Konsonanten weglassen, von Vokallaut zu Vokallaut fortschreitend, bei maximaler Ausnutzung der verschiedenen Stimm-lagen singen und durch späteres Einflechten von Stimmgeräuschen einer allzu monoton ausgeführten Sprechhaltung entgegen zu wirken.

## Beispiele für Diktionsübungen

- einzelne Worte aus dem Übungstext wählen und laut sprechen, dabei die Vokallaute singend, blasend, hauchend arbeiten und Konsonanten schmecken, schnalzen, mit Zunge und Gaumen reiben;
- Worte so sprechen, daß sie leicht, weich, flüchtig, anziehend abstoßend, erstaunt usw. klingen;
- Den Übungstext in der momentan empfundenen Stimmung präsentieren, ihn in einer anderen im Workshop empfundenen Stimmung präsentieren, den Text mit Stimmungsverläufen (Glück - Wut - Trauer) ausprobieren;
- Partnerarbeit: Stimmungsvorgabe des Partners beobachten und genau reproduzieren;
- Anspielen verschiedener alltäglicher Sprecherhaltungen auch als Dialogarbeit zweier Gruppen ausprobieren; hier können die verschiedensten Möglichkeiten erarbeitet werden: Demonstranten vor Regierungsgebäuden, Wochenmarktsituationen klösterliche An-

dacht, Ansagen, Stimmgewirr und Geräusche in Flughäfen und Bahnhöfen, Werbetexte, unter anderem auch Sprecherhaltungen, wie Mundarten bekannter Persönlichkeiten, Reproduktion von Sprachen und Dialekten psychosomatische Besonderheiten und Ausdrucksvarianten der sozialen und gesellschaftlichen Funktion des Sprechers, der Sprecherin.

## Übungen und Hinweise zur szenischen Gestaltung

- Ganz gleich um welche Textart es sich handelt, um Prosa oder Lyrik, wir müssen den Text zunächst mal in seiner Aussage studieren und ihn auf mögliche Handlungsanregungen untersuchen. Danach können wir nach Rhythmus, Phrasierung und Akzentuierung sondieren.
- Die so gefundene rhythmische Sprechform dient nun als Vorlage für die jeweils eigens gewählte Phrasierung, um dann mit Bewegung, Gestik oder Gängen frei zu experimentieren.
- Das szenische Material, das so entsteht muß für jedes Chormitglied reproduzierbar sein, um Einheitlichkeit zu gewährleisten, und kann auf eine beliebige reproduzierbare Ausdrucksform reduziert werden.
- Danach wird mit der vorab gewählten Stimmung, den unterschiedlichsten Raumvarianten (Akkustik), vor verschiedenen Hintergründen und veränderbaren Lichtverhältnissen gearbeitet.

## Anmerkungen:

- 1 Über den Gebrauch des Chors in der Tragödie - als Geleitwort für "Die Braut von Messina", S. 290.
- 2 Vgl. F. Schiller, ebenda, S. 293 f.
- 3 Siehe ebenda., S. 295 f.
- 4 Euripides "Die Backchen", Fünftes Ständlied, Reclam S. 44

# Sprache und Musik - Sprachmusik

lydia dappen

Sprache und Musik - Sprachmusik, so lautete das Thema meiner Abschlußarbeit des Studiengangs „Theaterpädagogik“ an der Hochschule der Künste in Berlin. Im November 1993 bekam ich als Work-Shop-Leiterin die Gelegenheit, in Groß Munzel praktisch das auszuprobieren und umzusetzen, was ich mir wenige Monate zuvor am Schreibtisch für meine Arbeit ausgedacht hatte.

Wo hört Sprache auf - wo beginnt Musik? - war eine der nicht ganz einfachen Fragen, die mich in der Arbeit beschäftigt haben.

In Groß Munzel wurde dies nicht problematisiert, wir machten einfach „Sprachmusik“, indem wir unterschiedliche Wege fanden, Sprache zu verfremden und mit Sprache zu spielen.

Es soll gezeigt werden, wie sich die Teilnehmer einem Text durch die Erforschung seines Klangs nähern können.

Als Textbeispiel wähle ich einen Vers aus dem Grimmschen Märchen „Rumpelstilzchen“:

## Vom Klang zur Haltung

Die Teilnehmer sollen zunächst ausprobieren, welche emotionale und welche Körperhaltungen zu welchen stimmlichen Klangfärbungen passen. Wir beginnen diese Untersuchung mit kleinen, klanglichen Veränderungen.

Was geschieht z.B., wenn die Lautstärke verändert wird? Ist Flüstern eindringlicher als Schreien? Welche Wirkung hat ein Tempowechsel, und welche Laute werden dabei in erster Linie verändert? Es sind die Vokale! Was passiert, wenn die Stimmlage/die Stimmfärbung abgewandelt wird? Eine tiefe, knarrende Stimme klingt vielleicht bedrohlicher, als eine hohe Fistelstimme - oder umgekehrt? Welche Wirkung hat eine abgehackte Sprechweise, welche eine weich-gebundene? Bei all diesen Nuancierungen und Veränderungen sollen sich die Teilnehmer bemühen, sich in ihrer Körper- und emotionalen Haltung von den unterschiedlichen Schwingungen des je-

weiligen Stimmklangs inspirieren zu lassen.

Es wird deutlich, daß die Klangfärbung an sich schon Assoziationen weckt. Derselbe Text, schnell, abgehackt und mit Flüsterstimme gesprochen, legt dem Schreiber eine andere Haltung (körperlich/emotional) nahe, als z.B. eine dumpfe und langsame Sprechweise. Hier wird klar: Klänge beeinflussen Körperhaltung und Bewegung und umgekehrt.

Ich bin bisher von einer gleichbleibenden Betonung des Textes ausgegangen. Der nächste Schritt besteht nun darin, zu untersuchen, was die Veränderung der Satzmelodie bewirken kann.

Die Satzmelodie ist bereits nötig, um die inhaltliche Bedeutung zu vermitteln. Ohne sie wäre es manchmal nicht möglich, einen Aussagesatz von einer Frage zu unterscheiden, wenn diese umgangssprachlich (mit dem Subjekt zu Beginn des Satzes) formuliert ist: „Du bist krank?“ klingt anders als „Du bist krank!“. Die Satzmelodie ist aber auch aufschlußreich für die emotionale Färbung des Satzes. Man kann also bei dem Rumpelstilzchen-Satz ausprobieren, wie sich die Wirkung verändert, wenn z.B. nur bestimmte Worte betont werden.

Die Teilnehmer gehen nun von emotionalen Haltungen aus, die sie klanglich ausdrücken wollen. Das heißt:

## Von der Haltung zum Klang

Alles, was bisher ausprobiert wurde, d.h. Lautstärke, Tempo, Stimmlage, Klangfärbung und Satzmelodie soll eingesetzt werden, um emotionale Haltungen darzustellen.



Wie klingt also ein fröhlich-harmloses Rumpelstilzchen, wie ein listig-gefährliches, oder ein ängstliches, das so gar nicht an das glaubt, was es da sagt?

Jeder Teilnehmer soll sich nun auf zwei bis drei Gefühlshandlungen beschränken und versuchen, sich bei deren Darstellung vor allem auf den Klang seiner Sprache zu konzentrieren.

Welche oft unmerklichen Nuancierungen des Wortklangs oder der Satzmelodie finden statt, wenn sich die emotionale Haltung verändert?

Wir stellen fest, daß z.B. ein unsicheres Rumpelstilzchen leiser spricht, daß es möglicherweise kleine Pausen zwischen den Worten läßt, teilweise stockt oder innehält und dann sein Sprüchlein von der Satzmelodie her wie einer Frage enden läßt:

"... daß ich Rumpelstilzchen heiß?"

Was könnte ein unsicheres Rumpelstilzchen noch tun? Es könnte z.B. stottern, um die Ängstlichkeit zu unterstreichen.



Und hier gehen wir den nächsten Schritt in Richtung „Sprachmusik“: Die Sprache wird verfremdet - gleichzeitig aber stellt sich ein bestimmter Ausdruck her. Dieser Ausdruck bleibt sogar erhalten, wenn der Text durch die Verfremdung unverständ-

lich wird.

Wir können nun die Verfremdung zuspitzen bis zur Sprachverzerrung:

Es gibt Möglichkeiten der überlangen Dehnung, der raschen Wiederholung von Lauten und Silben, des Zerhackens von Worten, der extremen Veränderung der Stimmlage etc... .

Die nächste Aufgabe würde also lauten: Verfremde den Text auf der Basis der vorhandenen Laute und versuche, damit eine bestimmte Haltung auszudrücken - und zwar ohne Rücksicht auf die Verständlichkeit des Textes.

## Sprache und Musik - Sprachmusik

### Text als Lautmaterial

Ein fröhliches Rumpelstilzchen könnte z.B. aus dem „Ach, wie gut...“ ein „Aaah wi hihihihhi g g g g g uuut“ mit einem lachenden „i“ und einem glucksenden „g“ entstehen lassen.

Bei diesen Übungen haben die Teilnehmer die Gelegenheit, das Lautmaterial genauestens zu untersuchen und dabei zu erkunden, welche Laute oder Lautzusammenstellungen sich wiederholen oder besonders eignen, um einen bestimmten Ausdruck zu erzeugen.

Betrachtet man die Vokale unseres Rumpelstilzchen-Spruchs (a i e u i a i e a ei / a i u e i ei), fällt auf, daß der Vokal „o“ nicht vorkommt, „u“ nur zweimal und der Rest der Vokalklänge aus „i, ie, e, a“ und „ei“ (phonetisch ai) besteht. Die hellen Vokale sind also in der Mehrzahl, d.h. schon hier ist die „Freude“ des Rumpelstilzchens angelegt. Schadenfreuden und Spott ist wunderbar mit dem Laut „eieieieieie“ zu erzeugen (auch das „a“ taucht zumindest phonetisch hier auf). Insofern hat der Text sogar etwas Lautmalerisches, wenn man den Begriff weiter faßt.

Unter den Konsonanten findet man am häufigsten den stimmlosen Laut „s“ (ist, daß, weiß, z, heiß). Vielleicht kann man diesen Laut nutzen, ein hinterhältig zischendes schlangenartigen Rumpelstilzchen darzustellen.

Der Phantasie und dem Ausprobieren der stimmlichen Möglichkeiten sind bei dieser Aufgabe nur die Grenzen des vorhandenen lautlichen Materials im Text gesetzt.

Bei der Improvisation können die Teilnehmer entdecken, daß viele Laute an sich schon einen bestimmten Ausdruck evozieren, z.B. das „m“ in „niemand“, das zu einem genießerischen Auseinanderziehen ausgedehnt werden kann. Oder das „ei“, das durch das Auseinanderziehen der Mundwinkel wie zum Lächeln einen Ausdruck der Freude oder des Spotts nahelegt.

Als letzten Schritt schlage ich vor, wieder zur weitgehenden Verständlichkeit des Textes zurückzukehren und nur noch

## Sprache und Musik - Sprachmusik

punktuell Verfremdungstechniken einzusetzen, die einzelne Aspekte unterstreichen und kommentieren können.

### Klangliche Verfremdung

Das kann in einer kleinen Gruppe geschehen, in der jeder besondere klangliche Aufgaben übernimmt. Unser Rumpelstilzchen-Beispiel ist etwas kurz hierfür und sollte ja auch in erster Linie der Demonstration dieser Methode dienen.

Ich bin der Überzeugung, daß es viele Texte gibt, die sich wunderbar für eine Klang-Collage eignen. Vielleicht entsteht gleichzeitig noch eine passende Bewegungs-Choreographie dazu!

Tatsächlich entwarfen die Teilnehmer des Work-Shops in Groß Munzel auch eine Choreographie zu ihren Abschluß-Improvisationen am Ende des Work-Shop-Wochenendes.

Begonnen haben wir mit Kennenlernspielen, Atem- und Stimmübungen und kurzen Trainingsphasen zur Herstellung einer gemeinsamen „Gruppenschwingung“. Ich stellte fest, wie wichtig diese „Synchronübungen“ waren: Wir brachten zum Abschluß auch ein Gedicht in chorischer Form zu Gehör, ohne aber das Gedicht selbst oft trainiert zu haben - das war vor allem diesen Übungen zu verdanken, die das Gespür jedes einzelnen für das, was um ihn herum vorgeht, ungemein schärfen.

Außerdem hatten wir großen Spaß an rhythmischen Spielen und versuchten bald, mit der Stimme ungewohnte Laute



und Geräusche zu produzieren, die wir teilweise aus dem Körper entstehen ließen.

Sehr effektiv war auch ein Assoziationsspiel mit Lautverzerrung.

Die Teilnehmer stehen im Kreis. A blickt einen der Stehenden (B) an und nennt ihm ein Wort, das B lautverzerrt wiederholt. B fällt daraufhin wieder ein anderes Wort ein, das er an C weitergibt. Auch C wiederholt das ihm zuge dachte Wort mit sprachlicher Verfremdung, die ihm dazu in den Sinn kommt, gibt ein neues Wort an D, usw. .

Einer der Teilnehmer verzerrte das Wort „Eisenbahn“ wie folgt: „Ei ei ei - Ei ei ei - Ei ei ei ...“ im immer schneller werdenden Dreierhythmus gesprochen, wie die ratternden Räder eines Zuges. Dann weiter: „cieiei icieiei sen-sen-sen sen-sen-sen ... baaaaahhhn! baaaaahhhhn!“, wie das langgezogene tutende Signal einer Eisenbahn - ein schönes Beispiel für eine Sprachverzerrung.

### Improvisationen

Nun waren die Grundlagen geschaffen für kleine Improvisationen mit Nonsense-Sprache und Sprachverzerrung.

Z.B. sollte ein Dialog in einer bestimmten Emotion gesprochen werden und diese durch Lautverzerrung unterstrichen und verstärkt werden. Ich erinnere mich da an eine Teilnehmerin, die - um ihre liebevolle Haltung hervorzuheben - die Vokale dehnte und beinahe zu singen anfangte. Oder eine andere, die ihre aggressive Stimmung dadurch ausdrückte, daß sie die Vokale fast vollständig ausließ und auf den harten Konsonanten los „zischte“ und - „ratterte“.

Wir waren nun soweit, um an den Texten zu arbeiten, die ich mitgebracht hatte - meist kurze, einige auch dem Dadaismus nahestehende Gedichte.

Die Aufgabe lautete: „Stellt diese Texte dar, spielt mit Haltungen, Lauten, Rhythmik, Sprachverzerrung, laßt Euch vom Text dazu anregen.“

Bevor die zwei Gruppen, die sich nun zusammentaten, mit der Arbeit an den Texten begannen, sammelten wir noch einmal die unterschiedlichen Möglichkei-



## Sprache und Musik - Sprachmusik

ten der Darstellung und Verfremdung von Sprache:

- Variieren von Lautstärke und Tempo
- unterschiedliche Stimmfärbung durch verschiedene emotionale Haltungen
- Rhythmisierung
- Imitation von Tierstimmen, -geräuschen
- Verändern der Stimmlage
- Atemgeräusche



- Schwerpunkt auf Konsonanten /Vokale
- Wiederholen von Lauten/Silben/Worten, Stottern
- typische (Klischee)-Tonfälle, wie z.B. Predigt, Reportage, Computersprache etc.

Anschließend gingen die beiden Gruppen ans Werk, und was dabei herauskam, waren sinnvoll und witzig eingesetzte Spracverzerrungen/Rhythmisierungen und Wortspiele. -Schade, daß wir das Ergebnis nicht mitgeschnitten haben.

Es würde sicher den Rahmen dieses Artikels sprengen, bis ins Einzelne die beiden Improvisationen zu beschreiben. Nur etwas sei noch hervorgehoben:

Jedes Ergebnis war für sich eine kleine Geschichte mit einer nachvollziehbaren Entwicklung, einem deutlichen Höhepunkt und einem klaren Schluß - beide Gruppen hatten sich für einen leisen Ausklang des Gedichts entschieden.

Auch die Körpersprache wurde nicht vernachlässigt.

Die Darsteller des stärker rhythmisierten Gedichts unterstrichen mit einer fast tänzerischen Choreographie ihre Darbietung.

Insgesamt hat dieser Work-Shop meine Ansicht, bzw. meine Hoffnung bestätigt, daß die Beschäftigung mit dem Thema „Sprachmusik“ lohnend und reizvoll für die Theaterpädagogik ist:

Die Auseinandersetzung mit den Klängen und Lauten der Sprache sensibilisiert für ihre feinen Schwingungen, d.h. für die Ebene, die nicht mit dem Verstand, sondern mit dem Gefühl, sagen wir einfach: mit der Seele wahrgenommen wird.

## Der Gestus des Lehrens und Lernens in Bertold Brechts Svendborger Gedichten

adrienne koerber

1. Spätestens seit dem Ende der zwanziger Jahre war die künstlerische Produktion Brechts politisch-aufklärerischen Idealen verpflichtet, was auch Konsequenzen für seine Lyrik hatte. So ermöglichte es die Gestaltung und Montage verschiedener, deutlich als konstruiert erkennbarer Gestusvarianten (Werner), diese zur Debatte zu stellen. Wie das Motto der *Svendborger Gedichte* (1939) zeigt, begreift sich der Lehrende dabei selbst als ein Lernender, der sich von den zu Belehrenden belehren lassen will, die Rollen sind austauschbar.

Da Lehren und Lernen wesentliche, die dänische Sammlung dominierende Grundhaltungen darstellen, wird auch dieser Aspekt ausführlicher untersucht.

2. Eine gestische Struktur ist nach Andreotti das Merkmal modernen, eben entindividualisierten, lyrischen Sprechens überhaupt. Um so mehr verwundert es, daß es bisher keine größeren Untersuchungen zur Bedeutung des Gestischen in den Gedichten Brechts, dem „eigentliche(n) Neuerer der Lyrik“ (Andreotti) gibt.

## Der Gestus des Lehrens und Lernens in Brechts Svendborger Gedichten

3. Die Brecht-Forschung verfügt weder über umfangreichere Arbeiten zu den *Svendborger Gedichten* noch zur Rolle von Gestischem und Lehren und Lernen in ihnen bzw. in der Lyrik Brechts allgemein. Die wenigen vorhandenen Arbeiten geben einen Überblick über den Aufbau der dänischen Sammlung und bieten Lesarten zu einzelnen Gedichten an, gehen dabei jedoch selten auf strukturell-funktionale Merkmale, geschweige denn die gestischen Elemente ein. Nicht selten erfolgt eine Sinnzuweisung a priori. Die Deutung der Texte erfolgt fast ausschließlich aus deren historischem Zeitbezug, die Dialektik von Aktualität und Historizität findet dabei kaum Beachtung.

Die wenige Angebote zur Untersuchung von Gestischem in der Lyrik Brechts sind oft nur dazu geeignet, den Gestus des Sprechenden zu erkennen.

Auch literatur- bzw. sprachwissenschaftliche Lexika bieten selten eine allgemeine Definition des Begriffes *Gestus*. Geschieht dies doch, so wird in diesem lediglich ein Problem des Theaters gesehen, und man bleibt im Wesentlichen bei einem - nicht selten oberflächlichen - Referieren Brechtscher Positionen stehen.

### Gestus und Subversion

4. Da die Politik während des Dritten Reiches deutlich ästhetische Züge zeigte - z.B. bei der Inszenierung der auf restlose Einfühlung zielenden Massenveranstaltungen - und auch die nationalsozialistische Lyrik oftmals auf traditionelle Formen wie Lieder und Hymnen zurückgriff, konnten lyrische Texte mit nicht nur anderem politischem Inhalt, sondern eben auch mit einer anderen, modernen Form subversiv wirken und die herrschenden Diskurse durchbrechen.

5. Brechts Konzeption eines „eingreifenden Denkens“ war gerade auch für die Kritik am Nationalsozialismus geeignet, der Ästhetik der Unterwerfung wurde eine Ästhetik der Emanzipation entgegengesetzt. Die Untersuchungen unter dem Aspekt des Gestus, der eng mit dem Begriff der Haltung zusammenhängt, ermöglichen es, zu zeigen, wie diese Strategie in den *Svendborger Gedichten* verfolgt wurde.

Dabei wird davon ausgegangen, daß sich in allen Texten Gestisches auf verschiedenen Ebenen zeigt: als Sprachgestus, Gestik und Denkgestus. Der Gestus des lyrischen Subjekts - der Subjekt-Begriff wird hier für eine Sprecherinstanz gebraucht, die keine individuellen Züge mehr trägt - wird ebenso wie die Gestik als Zeichen eines ihnen zugrundeliegenden Denkgestus der einzelnen Figuren gelesen. Dieser kann auch zitiert/gezeigt/demonstriert werden, wenn über Haltungen von Figuren gesprochen wird.

6. Die verschiedenen Gestusvarianten (sofern sie nicht kritisiert werden) werden als Elemente eines subversiven Gegendiskurs angeboten, die für die Adressaten abruf- und einsetzbar sein sollen. Im Ausprobieren anderer können die Rezipienten ihre eigenen Haltungen überprüfen, möglicherweise korrigieren.

### Gestus und eingreifendes Denken

7. Eine Verhaltensänderung wird von Lernprozessen ausgelöst, die oft Ziel, Vorgänge und Ergebnis von Lehren sind. Dabei soll der Lehrende ebenso ständig weiterlernen wie der Lernende das Gelernte weitergeben soll. Es sind jedoch weniger die Lerninhalte als vielmehr die Haltungen, mit denen sie vermittelt werden bzw. aufgenommen werden, von Interesse.

8. Der Gestus des Lehrens ist auf die Weitergabe/Vermittlung von Beobachtungen / Informationen / Fragen / Zweifeln - Lehren gerichtet, will Denken aktivieren, überzeugen und eine Änderung von Haltungen und Verhalten initiieren. Ziel solchen Lehrens ist immer auch ein Gestus des Lernens. Dieser tritt besonders als Gestus des Fragens/Infragestellens, des Wissenwollens in Erscheinung.

Ziel und Methode eingreifenden Lehrens und Lernens ist eine bewußt naive Haltung, die in ihren Fragen nach dem, „wie die Dinge wirklich sind“ (Brecht) immer auch auf Historisierung zielt und somit alle Erscheinungen und Prozesse als veränderbar begreift.

9. Da nach Andreotti das Gestus die Struktur der *Svendborger Gedichte* als Sammlung moderner Lyrik bestimmt, erscheint eine Strukturanalyse für das Ziel der Untersuchungen als besonders prädestiniert.

## Der Gestus des Lehrens und Lernens in Brechts Svendborger Gedichten

Dabei ist sowohl die Oberflächen- und Tiefenstruktur der einzelnen Texte als auch die Struktur der gesamten Sammlung von Interesse.

10. Die *Svendborger Gedichte* enthalten sechs Lektionen. Diese werden - im Gegensatz zur *Hauspostille*, der ersten Gedichtsammlung Brechts - nicht mehr explizit als solche bezeichnet, wenngleich auch ihr didaktisches Anliegen nicht zu übersehen ist.

Nur drei Kapitel tragen Überschriften, zwei der drei nicht näher benannten Abteilungen ist ein Motto vorangestellt.

11. Die Texte der *Deutschen Kriegsfiabel* sind Randbemerkungen, Kommentare zum politischen Geschehen in Deutschland. Wie schon der Titel des Kapitels andeutet, ist der Gestus der Verse vor allem durch eine (be)lehrende Haltung des Sprechenden gekennzeichnet. Diese reicht von der einfachen Beschreibung über den Kommentar bis zum kategorischen Imperativ.

Die Stellung der Lektion zu Beginn der Sammlung unterstreicht ihre Wichtigkeit: Hier wird Grundlegendes geklärt, was bei der Rezeption der folgenden Kapitel als Kontext mitbedacht werden soll. Dabei werden vor allem zwei Argumentationslinien aufgebaut, die zunehmend miteinander verflochten werden: Sowohl die Teilung der Gesellschaft in „Obere“ und „Untere“ als auch die wachsende Kriegsgefahr stehen im Mittelpunkt des Interesses. Im letzten Text des Kapitels, *Wenn der Trommler seinen Krieg beginnt*, spielen Klassengrenzen angesichts des notwendigen Kampfes gegen den Krieg jedoch keine Rolle mehr, was auf eine Entwicklung, also Lernen (des Sprechenden) innerhalb der *Deutschen Kriegsfiabel* hinweist.

### Balladen und Kinderlieder

12. Das zweite Kapitel der dänischen Sammlung enthält Lieder im weitesten Sinne. Ihr politischer Inhalt sträubt sich immer wieder gegen eine formale Glättung. Brecht griff hier zum Teil auf traditionelle Formen wie Ballade oder Kampflied zurück, die auch nationalsozialistische Lyriker bemühten, um sie mit einem gänzlich anderen Inhalt zu erfüllen. Im Gegensatz zur vorangegangenen Lektion stehen

hier die verschiedenen Verhaltensweisen einzelner oder kleiner Gruppen im Mittelpunkt des Interesses. So ermöglicht es z.B. die gewählte Form der Ballade in der *Ballade von der Judenhure Marie Sanders* aufgrund ihres episch-dramatischen Charakters, verschiedene Haltungen und deren Entwicklung zumindest in Ansätzen zu zeigen und miteinander zu konfrontieren.

Die „disparate Reihe“ (Benjamin) der *Kinderlieder* signalisiert einen Verlust wirklicher Haltungen bei den Erwachsenen und demonstriert in ihrer Naivität und einfachen Form die nur geringen Schwierigkeiten, die sich bei der Suche nach einem angemessenen Verhalten ergeben, wird der fragende Blick der traditionell Lernenden, der Kinder, auf die Realität auch von den Älteren übernommen.

13. Die Wahl des *Chronik*-Begriffes bei der Titelgebung der dritten Lektion verweist auf die Tradition derselben als Gattung der Geschichtsschreibung und damit auf den Gestus der Texte und die Tragweite des



Dargestellten: Die Gedichte berichten von historisch Bedeutsamem. Sie zeigen beispielhafte Haltungen, die sowohl Ursache als auch Ergebnis von Lernprozessen sein können.

13.1 Das Prologgedicht der *Chroniken*, *Fragen eines lesenden Arbeiters*, zeigt einen Gestus des Lernens in reiner Ausführung. Dem Okkupationsgeruch der bürger-

## Der Gestus des Lehrens und Lernens in Brechts Svendborger Gedichten

lichen Historiographie wird hier eine subversive Rede- bzw. Fragestrategie entgegengesetzt. Dabei geht es jedoch nicht um die Etablierung eines neuen Machtdiskurs von „unten“. Stattdessen soll die gezeigte, immer wieder nachfragende Haltung von Rezipienten auch in Bezug auf die angebotenen Texte eingenommen werden.

13.2 Die *Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration* setzt dem Bild des historischen Laotse, das dieser von einem Wei-



sen hat - er soll dem Volk sein Wissen vorenthalten - ein anderes, neues entgegen: Der Lehrer erscheint als einer, der gerade aus dem Volk diejenigen auswählt, in deren Hände er seine Erkenntnisse legt. Der Text führt den Lernprozeß eines Lehrers ebenso vor wie einen Schüler, der bereits lehrt. Letztlich erscheint jedoch der Zöllner als der immer wieder Fragende als wichtigste Figur im Text.

13.3 Auch die beiden Chroniken *Der Schuh des Empedokles* und *Gleichnis des Buddha vom brennenden Haus* zeigen große Lehrer der Weltgeschichte. Ebenso wie Laotse zeichnet sie ein freundliche

Haltung aus. Alle drei nehmen sich Zeit für ihre Schüler und zumindest Empedokles und Laotse unterstützen eindeutig deren Emanzipation. Lediglich der Buddha stellt im Text noch allein den Ort der Antworten dar.

Indem nur Laotse als „weise“ bezeichnet wird - nachdem er sein Wissen ganz bewußt an einen „Unteren“ weitergibt -, wird ein erweiterter Begriff von „Weisheit“ entwickelt.

14. Das Fehlen eines Titels bzw. eines Mottos lenkt die Aufmerksamkeit verstärkt auf das Eingangsgedicht der vierten Lektion, den Text *An den Schwankenden*. Die Zweifel des Adressaten an „unserer Sache“ werden kommentarlos wiedergegeben (also akzeptiert), auch seine Fragen werden nicht beantwortet. Das Subjekt ist auf sich selbst zurückgeworfen, wenn es um den persönlichen, individuellen Vorschlag geht. Ein Gegenkonzept, das Individualität auch in kommunistischer Kollektivität zuläßt und sogar fordert, erscheint hier als offenbar notwendig.

Die folgenden Texte des Kapitels zeigen verschiedene Antwortmöglichkeiten auf die im ersten Gedicht aufgeworfenen Fra-

gen. Dabei werden die Haltungen, die auf einer Aufgabe jeglicher Opposition beruhen, als Alternative durch das lyrische Subjekt jedoch eindeutig abgelehnt.

### Deutsche Satiren

15. Auch der Titel des fünften Abschnitts der dänischen Sammlung, *Deutsche Satiren*, verweist explizit auf die stofflich-thematische Grundlage und den Gestus der Texte. Diese „Kabinettsstücke der satirischen Gattung“ (Mennemeier) sind einzelnen Bereichen und Erscheinungen des Regimes gewidmet, wie z.B. der Propagan-

## Der Gestus des Lehrens und Lernens in Brechts Svendborger Gedichten

da allgemein, dem Mythos der Dauer oder seiner Theatralik. Dabei demonstrieren sie nicht nur versteckt einen Gestus kritischer Dominanz gegenüber den Diskursen der Herrschenden als Teil der Überlebensstrategie.

In ihrer intellektuellen Naivität stellen sie erheblich höhere Anforderungen an den Rezipienten als die Texte der *Deutschen Kriegsfibel*, in denen das vordergründig-didaktische Element überwiegt.

### Gedenken und Bedenken

16. Das der letzten Lektion vorangestellte Motto kennzeichnet die folgenden Texte als Reflexionen eines Flüchtlings. Die Aggressivität der Satiren ist hier einer eher nachdenklichen Haltung gewichen.

Das Kapitel endet mit zwei Texten, die durch die betonte Individualität des Sprechenden auffallen. Obwohl in *Verjagt mit gutem Grund* das lyrische Subjekt das Sinnzentrum des Gesagten darstellt und nicht hinter das Dargestellte zurücktritt - es sich nach den Kriterien Andreottis also um einen traditionellen Text handelt, der nicht über eine gestische Struktur verfügt - werden auch hier Haltungen - also Gestisches - deutlich. Die Rückkehr zu einer traditionellen Form am Ende der Sammlung ist sowohl ein Zeichen für die persönliche Betroffenheit des Sprechenden als auch für dessen Angst, möglicherweise nicht verstanden zu werden.

In seiner expliziten Erweiterung des Adressatenkreises erfüllt das letzte Gedicht die Funktion eines literarischen Testaments. Es fordert Zeitgenossen wie *Nachgeborene* nachdrücklich zu aktivem Ge-Denken, historisch gerechtem Be-Denken und schließlich zu einer freundlichen Haltung auf.

17. Schon im ersten Kapitel der Sammlung kann der äußere Anspruch des Fibelkonzepts auf Einfachheit und Übersichtlichkeit nicht eingehalten werden. Die hier trotzdem noch oft praktizierte Vereinfachung ist in den folgenden Kapiteln nicht mehr möglich, eine auf der *Deutschen Kriegsfibel* linear aufbauende Didaktik - wie sie etwa in Schulbüchern zu finden ist - erweist sich angesichts der Vielstimmigkeit der Diskurse als nicht realisierbar.

Statt Antworten im Sinne allgemeingültiger Handlungsanweisungen zu geben, schweigen Texte oftmals. Als letzte verbleibende Möglichkeit, sich den herrschenden Diskursen zu verweigern, erscheint das permanente Fragenstellen.

18. Lediglich zwei Kapitelüberschriften nehmen ausdrücklich Bezug auf Deutschland, und eine nur sehr geringe Anzahl von Texten verweist explizit auf den Nationalsozialismus als diskursiven Hintergrund ihrer Entstehung.

Die Argumentation der *Deutschen Kriegsfibel* orientiert zunächst auf die kapitalistischen Eigentumsverhältnisse als Ursache der Entwicklung. Diese ökonomisch-politische Argumentation wird zum Teil in den folgenden Kapiteln fortgesetzt. Deutlicher wird der diskursive Bezug zum Nationalsozialismus jedoch, wenn eine Anspielung auf konkrete Personen und Ereignisse erfolgt. So wird z.B. mit dem pejorativen „Anstreicher“ Hitlers „präventives Kunstlerium“ als „scheinhaft, trivial und dekadent“ desavouiert (Emmerich). Die ihm Glaubenden sind die „Angeschmierten“.

19. Am deutlichsten ist der aktuelle Zeitbezug in den *Deutschen Satiren*, die sich einzelnen Bereichen und Erscheinungen des Regimes widmen und damit weit über die Argumentation des ersten Kapitels hinausgehen. Oft bleiben sie nicht bei Anspielungen stehen, sondern nennen Ereignisse, Personen und Orte beim Namen, um sie dann dem beißenden Spott der Satire preiszugeben.

### Der Gestus des Lehrens und Lernens

20. Die Gestaltungen großer Lehrer der Weltgeschichte stellen ebenso wie die *Fragen eines lesenden Arbeiters* traditionell gebrauchte und gebräuchliche Heroenbilder generell und damit auch den Führerkult im Hitler in Frage.

21. Die Vielstimmigkeit der untersuchten Texte zeigt sich auch in den in ihnen zutage tretenden Formen des Gestus des Lehrens und Lernens. Sie reichen von der Aufforderung im kategorischen Imperativ bis zum permanenten Fragenstellen. Häufig

## Der Gestus des Lehrens und Lernens in Brechts Svendborger Gedichten

vermischen sich die beiden Grundvarianten jedoch.

Die Darstellung/Demonstration der verschiedenen Haltungsmöglichkeiten involviert immer auch die Aufforderung an den Rezipienten, diese Angebote zweifelnd zu befragen und lernend zu überprüfen.

22. Das in den Texten praktizierte und demonstrierte Lehren ist kein „Lehren von oben“ (S.Schlenstedt), sondern es stellt eine Anleitung/Hilfe zum (Weiter)Lernen und auch schon Lehren dar. Das angestrebte „bestimmte Lernen“ realisiert sich vor allem im Erlernen von Haltungen im Umgang mit der sich zunehmend komplizierter zeigenden Realität.

### Beispiel für einen Zwischentitel

23. Die Untersuchungen haben auch gezeigt, daß es die Methode zur Analyse gestischer Gedichte nicht geben kann. Der Ansatz Andreottis erwies sich zwar als hilfreich, zum Nachweis der verschiedenen Gestusvarianten genügte aber die von ihm vorgeschlagene Konzentration auf die Prädikate nicht. Eine Erweiterung seiner Methode erscheint notwendig, die vorliegenden Interpretationen enthalten dazu erste Angebote. Es hat sich z.B. herausgestellt,

daß eine Unterscheidung zwischen Gestischem auf verschiedenen Ebenen von Trägern von Haltungen unbedingt erforderlich ist. So spielt der Gestus des Sprechenden, der Gestus der beschriebenen Figuren bzw. der dem beschriebenen Verhalten zugrunde liegende Gestus und der Gestus der Adressaten, sofern sie direkt angesprochen werden, im Text selbst eine Rolle.

24. Der Gestus des lyrischen Subjekts ist vor allem am Titel eines Gedichtes, der oft schon auf die Grundhaltung des Sprechenden hinweist (z.B. durch die Nennung des Genres/einer Gattung - *Ballade von der Judenhure Marie Sanders*, *Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration* - oder durch eine direkte Angabe des Sprachstatus - *Fragen eines lesenden Arbeiters*), und an den eingesetzten lexikalisch-semantischen und grammatikalischen Mitteln (besonders an den eingesetzten Modus- und Tempusformen sowie an den Satzarten) abzulesen. Deren Wirkung kann dabei wesentlich durch die Strophen- und Zeileneinteilung sowie durch rhythmische Elemente modifiziert werden.

Die Haltung der Figuren dagegen sind am besten an einzelnen Gesten bzw. Worten, die solche ausdrücken, erkennbar.

## Gebärde und Körperlichkeit in der frühen deutschen Filmtheorie

hans georg rosenstein

### Der Theater-Kino-Streit

„Die darstellende Kunst soll dem Theater erhalten bleiben, sie muß in jeder Form aus den Lichtspielen verschwinden“.<sup>1</sup>

Diese Forderung des Bühnenvereins aus dem Jahre 1912 zeigt, wie umstritten das Engagement professioneller BühnenschauspielerInnen im Film in der Frühzeit des neuen Mediums war. Die forcierte Konkurrenzsituation durch das Kino hatte dem Theater einen nicht unerheblichen Teil des Publikums abgeworben und ließ

die wechselseitigen Attacken wesentlich an Schärfe gewinnen. Mit dem „Autorenfilm“ der Jahre 1912-1914 kulminierte dieser Streit und wurde zugunsten des Kinos entschieden. Die Maxime des Autorenfilms: „Berühmte Schauspieler in Stücken berühmter Schriftsteller, inszeniert von berühmten Theaterregisseuren“ forderte das bürgerliche Theater direkt heraus, und auch wenn dieser Filmtypus nicht den erhofften Publikumszuspruch fand, gelang dem als plebejisch stigmatisiertem Kientopp mit der Verpflichtung bekannter Schriftsteller als Drehbuchautoren und vor

## Gebärde und Körperlichkeit in der frühen deutschen Filmtheorie

allem bekannter SchauspielerInnen (Basermann, Wegener, Tilla, Durieux) der erhoffte Einbruch in die bürgerlich dominierten „Kulturreservate“. Die oft prunkvoll gestalteten, theaterähnlichen Kinoneubauten taten ein übriges, um die anrühchige Jahrmarkts Herkunft des neuen Mediums langsam vergessen zu machen.

Etwa zeitgleich zu diesen ersten Engagements bekannter Theatermimen entstanden im deutschen Film die Ansätze zu einem Starwesen, das sich primär mit dem Namen Henny Porten und Asta Nielsen, die beide in den frühen zehner Jahren im Film reüssierten, verbinden läßt. Der Beruf des professionellen Kinoschauspielers war entstanden, entweder als Grenzgänger zwischen Theater und Film, wie etwa bei Paul Wegener, oder als ausschließlich für das neue Medium agierender Darsteller, wie etwa bei Max Linder.

Die Spielweisen der KinoschauspielerInnen verlangten jedoch eine eigene Dramaturgie der Darstellung im stummen Film: Mimik und Gestik mußten das gesprochene Wort nicht nur begleiten, sondern ersetzen. Sprache war ausschließlich über Zwischentitel, Programmhefte oder Rezitatoren in die Filmvorführung zu integrieren. Körperlichkeit und Gebärde wurden zu den zentralen Kategorien der film-schauspielerischen Darstellung. In der Filmkritik und der sich daraus entwickelnden Theorienbeschreibung trägt die Rolle des Schauspielers wesentlich zur künstlerischen Determination des neuen Mediums bei.

### Der Schauspieler als das eigentliche Kunstmaß des Films

In den frühen zehner Jahren entwickelte sich aus den immer regelmäßiger erscheinenden Filmkritiken in der Tages- und Fachpresse erste längere theoretische Standpunktbestimmungen zum Film und seinen künstlerischen Möglichkeiten. Die Rolle des Kinoschauspielers rückt dabei mehr und mehr in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Erste Kritiker versuchen eine Herleitung des stummen Spiels vor der Filmkamera aus den ästhetischen Gesetzen der Pantomime. Sie bemängeln etwa, daß die Schauspieler während des

Drehens dialogisieren und erachten die Bewegung der Lippen in einem stummen Medium als grundsätzlich fehlerhaft.<sup>2</sup> Doch das rein pantomimische Agieren vor der Kamera bleibt nur Episode (Beispiel: *Sumurún*, Regie: Max Reinhardt), wirkt zu artifiziell, um in den populären Genres des frühen Kinos erfolgreich sein zu können.

Herbert Tannenbaum, einer der ersten Theoretiker des deutschen Films, gehörte zu jenen, die sich gegen eine einfache Übernahme theaterästhetischen Regelwerks aussprachen, die im Film mehr sahen, als abgefilmte Theaterpantomime.<sup>3</sup> Tannenbaum sieht im Kinodrama durch das Fehlen der Sprache bei gleichzeitiger Sichtbarkeit der handelnden Personen die „aparte“ Sonderstellung des Filmdramas gegenüber Bühnenstück und Pantomime (ebd., S. 34).

Die Stummheit des Mediums macht eine subtile Charakterzeichnung kaum möglich und stellt demgegenüber die Handlung (Tat) als die eigentliche Wesensbestimmung des Films in den Vordergrund. Georg Lukács dazu etwa zeitgleich:

„Das Kino stellt bloß Handlung dar, nicht aber deren Grund und Sinn, seine Gestalten haben bloß Bewegungen, aber keine



## Gebärde und Körperlichkeit in der frühen deutschen Filmtheorie

Seelen, und was ihnen geschieht, ist bloß Ereignis, aber kein Schicksal.“<sup>4</sup>

Zwei Aspekte stehen hier im Vordergrund: Einerseits hat der Mensch durch den Film eine neue Körperlichkeit entdeckt, seinen Körper „wiedergefunden“; andererseits ist erst das Kino in der Lage, die technischen Errungenschaften der Moderne, etwa das Automobil, wirkungsvoll in seine Darstellungen zu integrieren. Nicht umsonst gehörten wilde Verfolgungsfahrten in Eisenbahn, Auto oder Aeroplan zu den ständigen Höhepunkten des actiongeladenen Kinorepertoires.

Bewegung und Tempo beherrschen neben den genannten Kategorien von Gebärde und Körperlichkeit die gängige Filmpraxis sowie die Theorienbeschreibung<sup>5</sup> und charakterisieren die temporeiche Bewegung des Films als Signatur des modernen (groß-) städtischen Lebens.

Die verschiedenen fiktionalen Genres zwischen Kinodrama und Filmgroteske benötigen ihre eigene spezifische Körpersprache. Während die Groteske ihr gestisches Repertoire dem „gröberen“ Gebärdenarsenal der Akrobatik und Clownerie entleihen konnte<sup>6</sup>, war vor allem das um Ernsthaftigkeit bemühte Kinodrama auf eine nuanciertere Gebärdensprache angewiesen. Emilie Altenloh, eine Schülerin Alfred Webers, unterscheidet in ihrer Untersuchung „Zur Soziologie des Kinos“<sup>7</sup> zwischen stark affektgeladenen Gebärden (Schreck, starker Schmerz), die auch im Film verständlich wirken, und solchen, die das differenzierte „Helldunkel von Gefühls- und Willensarbeit in einem Menschen“ (ebd., S. 27) nicht hinreichend genug verdeutlichen. Das Fehlen einer einheitlichen Gebärdensprache, „die bis in die feinsten Nuancen entwickelt wäre“ (ebd.), beschreibt für sie das eigentliche (defizitäre) Merkmal des Films gegenüber dem Bühnendrama. Sie fordert daher die Entwicklung einer „Ausdrucksplastik“, einer „Sprache der Bewegung“, die nicht nur den Gesichtsausdruck (die Großaufnahme gehört zu diesem Zeitpunkt noch nicht zum festen Repertoire filmischer Darstellung in Europa), sondern den ganzen Körper miteinbezieht (ebd., S. 32).

Diese Ausführungen Altenlohs zeigen, warum eine psychologisch differenzierte Erzählweise für das frühe Kino kaum möglich war. Während Teile der literarischen Intelligenz (Döblin, später Brecht) zeitweise diesen scheinbaren Mangel als eigentliche Stärke begriffen, weil er deren - literarischen - Forderung nach Entpsychologisierung nahe kam, versuchten kulturkonservative Kreise, allen voran die sogenannten „Kinoreformer“, das Filmdrama als



geistlos abzutun und das neue Medium ausschließlich zu dokumentarischen, nicht-fiktionalen Aufnahmen zu gebrauchen. (Der Bühne gehört der Geist, dem Kino gehört der Körper!)<sup>8</sup> Der handelnde, sich bewegende Mensch ist die Attraktion des frühen Films, seine Dramaturgie wird primär durch Körperlichkeit, Gebärde und Tempo bestimmt.

### Der Körper, durch das Objektiv betrachtet

In den zahlreichen filmtheoretischen Abhandlungen, die in den Anfangsjahren der Weimarer Republik entstanden, nimmt weiterhin die Funktion des Schauspielers die zentrale Rolle ein.<sup>9</sup> Sein Körper wird als mimisches Instrument beschrieben (Pordes, S. 21), die Filmprojektion als das technische Mittel, Mimik und Gestik adäquat zu vermitteln - besser als es das Theater je konnte (ebd., S. 17). In den Bemühungen um eine künstlerische Emanzipation wird die Gebärde als der „Urbereich aller seelischen Mitteilung“<sup>10</sup> aufgewertet, die Internationalität der Kör-



## Gebärde und Körperlichkeit in der frühen deutschen Filmtheorie

persprache als Mittel des politischen Ausgleichs gepriesen. Daß gerade die Werke der Filmindustrie, die ihre großindustrielle Organisationsform in Deutschland letztlich der Entscheidung der Obersten Heeresleitung zur Gründung der UFA in Kriegszeit zu verdanken hatte, als eine Möglichkeit zur internationalen Verständigung begriffen wurden, mag im nachhinein als blauäugig anmuten.

Die ungeheure Massenwirksamkeit machte den Film, den bürgerlich kapitalistischen Produktionsverhältnissen zum Trotz, jedoch auch für Teile der Linken zu einem schwärmerisch überhöhten Objekt der Begierde. Carlo Mierendorff („Hätte ich das Kino.“ Berlin 1920) sieht im Kino die kulturrevolutionäre Kraft, die den Massen



„der ohne Buch Lebenden“ die eigene Existenz in ihrer Ursprünglichkeit näherbringt. Der Primat des „Sichtbaren“ im Film beinhaltet für Mierendorff eine Emanzipation der Mehrheit: Im Film kann die Masse an Kultur partizipieren und damit gleichzeitig das herrschende Kultursystem untergraben.

In der ersten umfassenden Filmtheorie von Béla Balázs<sup>11</sup> verbinden sich die Vorstellungen von einer im marxistischen Sinne verstandenen Volkskunst mit einer kunsttheoretisch fundiert argumentierenden Ästhetik des Films.<sup>12</sup> Obwohl Balázs filmästhetische Gesetzmäßigkeiten, wie Großaufnahme und Bilderführung (= Montage), thematisiert, fokussiert er primär die Bedeutung des „sichtbaren Menschen“, der „Physiognomie der Dinge“, auf die künstlerische Wirkung des Films. Emi-

lie Altenlohs Gedanken zu einer allgemein verständlichen Gebärdensprache weiterführend, fordert Balázs die Entwicklung eines „Gebärdenlexikons“, einer international gültigen Gebärdensprache als „universale Muttersprache“ (Balázs, S. 52 f. und S. 67 f.). Diese neue visuelle Kultur begreift Gebärde und Mimik als Kommunikationsform, die letztlich sowohl der „verwaschenen“ Alltagssprache als auch einer intellektualisierten Literatursprache überlegen ist. Die Großaufnahme ist dabei die filmtechnische Bedingung, Gebärde und Mienenspiel hervorzuheben und das Medium künstlerisch zu nobilitieren.

Die Bedeutung der Sprache des Körpers und der Physiognomie, die in „allem Äußeren ein Inneres“ zu erkennen gibt, wird von Balázs stilisiert, die Konzentration der Filmtheorie auf den Schauspieler und seine Körperlichkeit als determinierender Faktor des künstlerischen Films erreicht in Balázs' „Der sichtbare Mensch“ ihren Höhepunkt.

### Montage als Grundlage einer neuen Filmkunst

Durch die Arbeit der sowjetischen Filmemacher erfährt mit einiger Verzögerung die Filmtheorie auch in Deutschland einen entscheidenden Paradigmenwechsel. Montage, wie sie vor allem in den Filmen Eisensteins und Pudowkins vorgeführt wurde, wird auch in der Theorieschreibung zu der entscheidenden Kategorie der Filmkunst, zum zentralen Ort der Bedeutungsproduktion.<sup>13</sup> Zwar behält auch die Funktion des Schauspielers im sowjetischen Stummfilm, entscheidend beeinflusst vom bio-mechanischen Darstellungsmodell Meyerholds<sup>14</sup>, eine zentrale Funktion, doch Pudowkins Diktum „Die Grundlage der Filmkunst ist die Montage“ wird zum Leitsatz der Filmtheorie am Ende der Stummfilmära.

Obwohl Montage und Filmschnitt natürlich keine neuen filmerzählerischen Kompositionstechniken darstellten, wirkten die Montagetheorien („Montage der Attraktionen“) revolutionierend. Im Kern zielten sie auf die Kreation eines neuen, sinnstiftenden Elements, das erst durch Montage entsteht, indem zu der realen Abbildungs-

## Gebärde und Körperlichkeit in der frühen deutschen Filmtheorie

ebene eine zweite, bewußt ausgewählte, begriffliche oder symbolische Ebene hinzutritt, um so einen neuen Sinngehalt zu schaffen.

Dieser von der japanischen Hieroglyphik beeinflusste Gedanke setzt Montage nicht mehr primär als Mittel der kompositorischen Harmonisierung, als rein additive Aneinanderreihung von Einzelszenen ein und wendet sich gegen die traditionellen filmerzählerischen Kompositionstechniken.

Der Einfluß dieses Montagegedankens auch auf die deutsche Filmtheorie wird deutlich, wenn man Balázs zweite umfassende Filmtheorie „Der Geist des Films“ von 1930 heranzieht: Die „Flucht vor dem Schauspieler“ und die Bedeutung der Montage als zentrale filmkünstlerische Kategorie stehen im Vordergrund.

## Anmerkungen:

- 1 Vgl.: Die Schauspieler und der "Kientopp". In: Die Deutsche Bühne 4. (1912) Heft 2, S. 18.
- 2 Vgl. etwa: Koelsch, Adolf: Die Mimik der Kinoschauspieler. In: Berliner Tageblatt Nr. 616, 1912.
- 3 Vgl.: Tannenbaum, Herbert: Kino und Theater. (1912) In: Der Filmtheoretiker Herbert Tannenbaum. Herausgegeben von Helmut H. Diederichs, Frankfurt/M. 1987, S. 33-46.
- 4 Vgl.: Lukács, Georg: Gedanken zu einer Ästhetik des Kinos. (1913). In: Kaes, Anton (Hg.): Kino-Debatte. Tübingen 1978, S. 112-118. Hier S. 113.
- 5 Vgl. etwa: Friedell, Egon: Prolog vor dem Film. (1912) In: Kaes S. 42-47.
- 6 Vgl.: Koebner, Thomas: Der Film als neue Kunst. In: Kreuzer, Helmut (Hg.): Literaturwissenschaft - Medienwissenschaft. Heidelberg 1977. S. 1-31. Hier S. 13.
- 7 Vgl.: Altenloh, Emilie: Zur Soziologie des Kinos. Jena 1914.
- 8 Es sei hier nur am Rande erwähnt, daß der frühe Film, gerade wenn er mit Körperlichkeit und Gebärde spielte und die Auseinandersetzung "Körper - Umwelt" thematisierte und ironisch brach, einige seiner bleibenden Leistungen erbrachte, international primär bei Chaplin, national vor allem bei Karl Valentin.
- 9 Beispielhaft seien hier genannt: Gad, Urban: Der Film. Seine Mittel, seine Ziele. Berlin 1921. Pordes, Victor E.: Das Lichtspiel. Wesen, Dramaturgie, Regie. Wien 1919. Bloem, Walter: Selle des Lichtspiels. Leipzig 1922. Auch allein auf die Filmschauspieler bezogene Lehrbücher gelangen auf den Markt: Diehl, Oskar: Mimik im Film. Leitfaden für den praktischen Unterricht in der Filmschauspielkunst: München 1922.
- 10 Vgl.: Carl Hauptmann: Film und Theater (1919) In: Kaes. S. 123-130. Hier S. 125.
- 11 Balázs, Béla: Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. (1924) In: ders.: Schriften zum Film. Band 1. Berlin 1982.
- 12 Vgl.: Heller, Heinz-B.: Literarische Intelligenz und Film. Tübingen 1985. S. 231 ff.
- 13 Vgl.: Hickethier, Knut (Hg.): Grenzgänger zwischen Theater und Kino. Berlin 1986. S. 39.
- 14 Vgl.: Gregor, Ulrich: Meyerhold und das Kino der Revolutionäre. In: Theater Heute. Heft 3/1963. S. 30-32.

## Brutal - Eine Collage zum Thema Gewalt

stephanie vortisch

Fern lag es uns nicht, Gewalt als Thema unseres neuen Stückes zu nehmen, leider nur allzu nah. Wir, das sind die Spielerinnen, Spieler und ich, ihre Regisseurin, die seit August 1990 im Marburger Theaterclub des städtischen Jugendbildungswerkes zusammenspielen. 12 Jugendliche, die ich bereits aus Schulprojekten und Theaterkursen kannte, sind seitdem konstant dabei. Meine Erfahrungen als Schauspielerin und Regisseurin der Marburger Theaterwerkstatt motivierten mich zu einer



intensiven Theaterarbeit mit Jugendlichen. Neben einem Lehrauftrag an der Philipps-Universität Marburg in Theaterpädagogik leite ich eine Theaterschule für Kinder und Jugendliche und war am Schnawl, Kinder- und Jugendtheater in Mannheim, tätig.

In unserer ersten Produktion „Georg Büchner - Eine Kindheit in Deutschland“ entstand in einem Wechselspiel zwischen Fiktion und historischer Wirklichkeit das Bild der sozialen Ungerechtigkeit und Unterdrückung, wie sie das Kind Georg Büchner in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts so oder vielleicht ähnlich erlebt haben mag.

### Georg Büchner, Romeo und Julia

Danach fiel die Wahl auf „Romeo und Julia“ von W. Shakespeare. Wir suchten nach einer jugendnahen Umsetzung. Wieder ging es um Gewalt gegen junge Menschen, die mit Gewalt gegen sich selbst und andere antworten müssen?

Im November '92 steckten wir mitten in den „Romeo- und Julia“-Proben. Doch die Gegenwart holte und mit den Ereignissen in Mölln usw. ein. Unsere Ohnmacht angesichts der drastischen Geschehnisse moti-

vierte uns, zum „Tag gegen Gewalt“, der von der GEW organisiert war, ein paar Szenen einzuprobieren. Wir improvisierten zwei Szenen zu aktuellen Zeitungsartikeln. „Die Gewalt und das Schweigen“ von Rainer Stephan (Süddeutsche Zeitung vom 24.11.1992) inspirierte uns zu folgender Szene:

Unter dem Nazigruß stoßen wie Schüsse die Worte: Eberswalde! Saarlouis! Hoyerswerda! Hünxe! Ostfildern! Lichtenhagen! Sachsenhausen! Mölln! hervor. Stellvertretend für alle Opfer reagiert eine Spielerin auf imaginäre Schläge, Tritte ... Ein „blinder“ Spieler ruft hilflos das verspätete „Wehret den Anfängen!“ dazu aus. Die Ereignisse in Mölln ließen ein weiteres Bild entstehen: Zwei Türkinnen, Mutter und Kind beim Haarekämmen, erstarren in Angst unter dem bedrohlichen Getrampel der Marschierenden und den Rufen „Ausländer raus! Deutschland den Deutschen“. Ein hilfloser Schrei setzt der Szene den Höhepunkt.

### Eberswalde, Saarlouis, Mölln

Diese Szenen, die Erfahrungen aus Romeo und Julia und Georg Büchner, bildeten den Grundstock für unsere Gewaltcollage „Brutal“. Die „Romeo- und Julia-Adaption“ ließen wir nach der Premiere mit einer Begeisterung für Shakespeare zurück und beeilten uns mit der neuen Inszenierung. Wir waren motiviert, die Arbeit war intensiv und schnell, nach nur drei Stunden Probe pro Woche (= ca. 50 Stunden) und zwei Probewochen (mit 2 x 12 Stunden) hatten wir bereits Premiere. Während des Probenprozesses zogen wir nach der Improvisationsphase zu eigenen Gewalterlebnissen, -anteilen und -ängsten literarische Texte hinzu. Der Büchermarkt boomte mit Anthologien zu Gewalt und Ausländerfeindlichkeit (z.B. „Texte dagegen“, Beltz Verlag, Hrsg. S. Bartholl, Weinheim 1993). Zudem lasen wir querbeet bei Dramatikern und Dichtern, suchten und fanden Texte von E. Fried, F. Kafka und vieles mehr.

## Brutal - Eine Collage zum Thema Gewalt

Natürlich schauten wir nach bei B. Brecht. Kleine, geeignete Szenen erhofften wir uns aus den Lehrstücken. Aber weder beim Lesen noch beim Spielen sagten sie uns zu. Altmodisch und sperrig, nicht geeignet für Jugendliche muteten uns die Dialoge an. Allzu deutlich das „Gut-und-Böse-Schema“ und unpsychologisch, fast emotionslos die Figuren. Für Jugendliche kaum zugänglich, schwer zu füllen mit eigenen Erfahrungen, Gefühlen und Erkenntnissen. Wir vermißten den Raum für unsere Phantasie und Kreativität. Wir fanden deren Moral teilweise überholt, was natürlich nur für uns, die wir keine Zugang fanden, gilt. Ganz anders mag es anderen mit den Lehrstücken gehen.

### Opfer und Täter - erste Experimente

Über unsere Positionen als Opfer und Täter haben wir viel nachgedacht und diskutiert. Unsere jugendlichen Spielerinnen und Spieler kommen alle aus bürgerlichen Elternhäusern. Sie haben den Wunsch nach Menschlichkeit. Sie wollen etwas tun, etwas bewegen. Ihre Auffassungen und Meinungen über Gewalt sind schon recht differenziert:

„Gewalt erschreckt, provoziert, verletzt, tötet, verändert, befriedigt.  
Gewalt ist menschlich“.

(Robin Vogt und Jule Vortisch)

„Wir haben festgestellt, wie schwer es ist, etwas zu spielen, was uns selbst so nah ist, und was für eine Überwindung es erstmal kostet, etwas zu spielen, was einem völlig widerstrebt, wie z.B. den Arm zum Hitlergruß zu heben und „Deutschland den Deutschen“ zu brüllen.“

Wir waren manchmal kurz davor loszuheulen, so schrecklich war das. Aber ich denke, es ist wichtig, das so deutlich vorzuführen, damit die Leute (und wir selber) berührt, geschockt und aufgerüttelt werden.“

(Karin Alber, Programmheft „Brutal“)

Bei unserer gemeinsamen Suche nach Material fiel die Entscheidung schnell für Gedichte, wie: „Die Gewalt“ von Erich Fried, „Gewaltakt“ von Susanne Kilian, „Kinderlied“ von Wilfried Grote,

„Flaschenpost“ von H.G. Lenzen. Um so zäher war deren Umsetzung. Normalerweise beginnen wir die szenische Arbeit über Improvisation in Kleingruppen. Seit bereits zehn Jahren arbeite ich mit einzelnen Spielerinnen und Spielern und ihr Gespür für die Sprache und Bewegung ist entwickelt. Selbständiges Proben - ohne mich - schätzen sie sehr. Sie genießen es, mir ihre guten „Ergebnisse“ zu präsentieren. Bei dem Gedicht von Erich Fried, bei dem alle Spielerinnen und Spieler nacheinander einen Part sprechen und gemeinsames choreographiertes Bewegen angesagt war, suchten wir intensiv nach der geeigneten Umsetzung. Wir wollten diese wunderbare Lyrik, die ja für sich aussagekräftig genug ist, mit unseren Bewegungen untermalen. Aber so, daß die theatrale Umsetzung dem Text nichts wegnimmt. Ein Balanceakt. Mit „Gewaltakt“ von Susanne Kilian hingegen ging es rasend schnell. Wir sprachen es choris mit der gesamten Gruppe, übereinander liegend an den Boden gedrückt.

Wer  
Gewalt  
mit  
aller  
Gewalt  
sei's  
sanfte Gewalt  
oder  
rohe Gewalt  
in seine Gewalt  
zu kriegen glaubt  
den  
wird  
höhere Gewalt  
lehren  
daß  
Gewalt  
Gewalt  
zeugt.



Das „Kinderlied: Ach, Mutter, schlag mich nicht tot“ aus „Spaß und Elend im dritten Zimmer“ (Stückgut Verlag München) wird von einer ängstlich kauernenden Spielerin gesungen. Generell bemühten wir uns differenzierte Verhältnisse zwischen Text und Bild herzustellen. Als gut spielbare Texte erwiesen sich die „Minidramen“, herausgegeben von Karlheinz Braun im Verlag der Autoren. Wir verteilten die Stückauswahl an jeweils zwei Spielerinnen.



Mit eigenen Emotionen gefüllt und nachempfunden gefielen uns: „Das Gespräch“ von H. Hüssel; „Herzstück“ von H. Müller; „Einer wird überzeugt“ von M. Beckovic und D. Radovic; „Homage“ á Hemmingway“ von Y. Karsunke als spannende und jugendgerechte Szenen. Hautnah an der Erfahrungswelt von Jugendlichen sind z.B. die Texte aus „Spaß und Elend im dritten Zimmer“. Sie machten uns Mut, tiefe, erschütternde Kindheitserlebnisse darzustellen. Was Gewalt von Eltern: seien es Drohungen

oder körperliche und psychische Strafmaßnahmen bei Kindern an Selbsthaß und -zerstörung oder/und Gewaltphantasien gegen Eltern auslöst, wird von uns mit eigenen Worten entwickelt und im atmosphärisch dichten Spiel offen gelegt.

### Improvisationen

Die sehr reizvolle, aber schwierige Erzählung „Gemeinschaft“ von F. Kafka wurde von uns auch in Szene gesetzt. Wie spielt man Prosa, ohne dabei den Erzählfluß und die Phantasien der Zuschauer einzuschränken? In der Wir-Perspektive erzählt der Sprecher, von nüchternen Choreographien unterstützt: „Wir sind fünf Freunde ... es wäre ein friedliches Leben, wenn sich nicht immerfort ein sechster einmischen würde ... Wir kennen ihn nicht und wollen ihn nicht bei uns aufnehmen“ (F. Kafka, Erzählungen, S. Fischer Verlag).

Die Proben begannen mit Improvisationen zu Stichworten wie Gewalt, Haß, Unterdrückung, Angst, Ausgrenzung, Ohnmacht, Trauer, Wut, Aggression, Kampf. Mit Standbildern, Bühnenkampf und Bewegungschoreographien setzten wir die Schlagwörter um. Stühle, weiße Tücher und Zwiebeln waren unsere einzigen Requisiten. Gespielt haben wir mit blauen Lippen in blauen Arbeitshosen und schwarzen T-Shirts. Mit diesen sparsamen Mitteln suchten wir emotionale Bilder zu erzeugen. Es entstanden Lösungen wie: mit weißen Tüchern verhängte Köpfe, ein wackliger Stuhl als steuerloses Schiff, ge-

### Brutal - Eine Collage zum Thema Gewalt

schälte zerstückelte Zwiebeln als Opfer, zum Trümmerhaufen geworfene Stühle, Tücher zum Schlagen, Würgen, Wickeln, Fliegen, Verstecken, der Stuhl, auf dem der gaffende Zuschauer sitzt, angesichts einer Vergewaltigung, einer Mißhandlung ..., der Stuhl, auf dem DU dich vor Entsetzen, Angst und Schrecken festkrallst.

Stück für Stück wuchs heran. Viele Einzelteile standen allerdings noch nebeneinander und sollten nun zusammengebaut werden. Das Prinzip der Montage war für unser kontrastreiches Spiel eine zusätzliche Bereicherung. Durch das Montieren der Szenen ergab sich eine neue Wirkungsqualität. Wir verwendeten selten Blackouts. Die Szenen gehen nahtlos ineinander über, bestimmt von ihrer eigenen Logik oder überraschen durch Brüche und Schnitte. Die Spielerinnen und Spieler verlassen niemals die Bühne, sie sind immer präsent, ob aktiv oder passiv. Die Collage dauert 45 Spielminuten.

45 Minuten voller - für die Jugendlichen - großer Emotionen. Ein offenes, wehrloses, sensibles Spiel unter Spielerinnen und Spielern, das Ergebnis von fünf Jahren gemeinsamer Erfahrung und Zusammenarbeit. So wie diese Collage zusammengewachsen ist, sind wir es auch. Es hat uns Schweiß, Tränen und Lust gebracht. Natürlich proben wir heute anders als am Anfang. Wir haben mehr Erfahrung, was das Theater, den Einzelnen und die Gruppe anbelangt.

### Die Tür ist offen

Bei den Proben zu Georg Büchner habe ich bestimmt noch viel mehr vorgegeben als heute. Trotz aller Erfahrungen hat die Vorbereitung nicht abgenommen und die Schreibtischarbeit - Konstruktion des Stückes - nimmt eher zu. Mit dem Unterschied allerdings, daß dieses mal zwei Spieler (Jantje Friese und Robin Vogt) mit mir die Szenen montiert haben.

Die Fragen, die mich am meisten beschäftigen sind: Wie schaffe ich es, den Spielerinnen und Spielern ein angstfreies, sicheres und intensives Spiel und Proben zu ermöglichen?

Wie halten sich Konkurrenz und Akzeptanz die Waage?

## Brutal - Eine Collage zum Thema Gewalt

Wie lernen wir es, erstmal offen bejahend zu sein und behutsam langsam „besser“ zu werden, so daß Kritik zur Bereicherung, zur Unterstützung der vorhandenen Spieler-Qualität wird? Jetzt nach all den Jahren haben wir manchmal den angstfreien Raum, in dem wir was „Tiefes“ von uns zeigen können. In dem „meine“ Geheimnisse verstanden werden und die einfachsten (schwersten) Dinge auf der Bühne da sind, so daß die meisten Spielerinnen und Spieler sich selbst und die anderen spüren:

laut und leise,  
 schnell und langsam,  
 verzögert und reduziert,  
 leicht und schwer,  
 tief und hoch,  
 raumfüllend,  
 präsent, konzentriert,  
 und wahr.

Sie haben gelernt zuzuhören,

sich selbst, mit- und untereinander,

Raum,

Zeit,

Sprache, Stimme

und Bewegung

nicht daß sie/wir damit bereits souverän umgehen, bei Leibe nicht. Aber es ist da, die Tür ist offen.

Wozu? Sie sollen nicht zwangsläufig Schauspielerinnen, Schauspieler und Regisseure werden.

Sie machen eine kreative und sinnvolle Erfahrung mit sich und den anderen und die ist für sich allein wertvoll genug. Sie bereichert ihr Leben und gibt ihnen Orientierungshilfe auf der Suche nach ihrer Identität.

Die Arbeit am Gewaltstück öffnet sie für Fragen, die sie sich im Alltag sonst nicht

stellen würden: Das Gewaltstück provoziert zu folgenden Überlegungen:

Wo ist die eigene Lust an/Angst vor Gewalt?

Wie fühlen wir uns, wenn wir zuschlagen oder geschlagen werden?

Wo sind eigene Erlebnisse, Ängste ...?

Unser Stück gibt keine Antworten, aber es macht uns deutlich, daß die Grenze zwischen Opfer und Täter sehr schmal ist.



Was kann nach „Brutal“ noch kommen? Unser Folgestück ist Marieluise Fleißers „Fegefeuer in Ingolstadt“. Unsere Motivation für die Wahl dieses Stückes trifft sich mit Herta Müllers Einschätzung: „In Zeiten, in denen die Welt Schritte macht, gehen Vorurteile leicht aus dem Kopf in die Hände. Feindselige Redewendungen werden wahr. Sie spüren den Konsens der Umgebung und handeln. Solche Zeiten haben wir jetzt wieder“ (taz im Januar 1994).

Brutal - Eine Collage zum Thema Gewalt

Für uns heißt daß wieder einmal Parallelen finden, Bilder suchen, immer wieder suchen.

Treffen mit Brecht

Und jetzt treffen wir Bertold Brecht. Wir werden fündig bei seinen Liedern und Gedichten. Wenn wir bei den Fegefeuer-Proben das Gedicht „Der brennende Baum“ singen, entsteht vor uns ein wunderbar deutliches und kräftiges Bild voller Widersprüche.

Der brennende Baum

Durch des Abends dunstig roten Nebel  
Sahen wir die roten, steilen Flammen  
Schwelend schlagen in den schwarzen Himmel.

In den Feldern dort in schwüler Stille  
Prasselnd

Brannte ein Baum.

Hochauf reckten sich die schreckerstarten Äste

Schwarz, von roten Funkenregen

Wild und wirr umtanzt.

Durch den Nebel brandet die Feuerflut.

Schaurig tanzten wirre, dorre Blätter

Aufjauchzend, frei, um zu verkohlen

Höhnend um den alten Stamm.

Doch still und groß hinleuchtend in die Nacht

So wie ein alter Recke, müd, todmüd

Doch königlich in seiner Not

Stand der brennende Baum.

Und plötzlich reckt er auf die schwarzen, starren Äste

Hoch schießt die Purpurlohe an ihm auf -

Hoch steht er in dem schwarzen Himmel eine Weile

Dann kracht der Stamm, von Funken rot umtanzt

Zusammen.

(Musik von Odilia Rodach, aus B. Brecht - Gesammelte Gedichte, Suhrkamp Verlag)

Ausschnitte und Einblicke

Die Spielerinnen und Spieler betreten die Bühne, ihre Zwiebeln kullern. Sie setzen sich. „Brutal“ beginnt im Halbdunkeln. Im blauen Zwieliht hört man sie atmen, auf den noch brav sortierten Stühlen.

„Robin: Ist es zu Ende?

Jantje: Nein, es ist der Anfang ...

Robin: Warum ist es so dunkel?

Jantje: Der Anfang ist immer dunel.“<sup>1</sup>

Ebenso endet das Stück. Der Bogen ist geschlossen, wie der Kreislauf von Opfer und Täter, das nie endenwollende Rad der menschlichen Aggression. Florian und Felix provozieren und schlagen zu: Stöße; Ohrfeigen; Fausthiebe; Tritte und die Antwort:

„Nina: Du schweigst ...

Robin: .

Nina: ... sagst nichts.

Robin: und die redet

Nina: weil du schweigst.“<sup>2</sup>

Hilflos hangelt sich K. von Stuhl zu Stuhl.

„Felix: Gewalt entsteht durch Schweigen.

Jana: Was helfen Worte?

Felix: Wer so fragt, hat in Wahrheit schon aufgegeben.“<sup>3</sup>

Es hat bereits angefangen. Hilflos prallt der Spruch: Wehret den Anfängen auf Eberswalde! Saarlois usw.

## Brutal - Eine Collage zum Thema Gewalt

*Jule:* Die Gewalt fängt an, wenn einer einen erwürgt. Sie fängt an wenn einer sagt: „Ich liebe Dich: Du gehörs mir!“<sup>4</sup>

Erich Fried verdeutlicht die feinen fiesen Widersprüche, die eingefahrenen Gewaltstrukturen, den doppelten Boden und die lebenden Widersprüche ...

*Lisa:* Die Gewalt kann man vielleicht nie mit Gewalt überwinden aber vielleicht auch nicht immer ohne Gewalt.“<sup>5</sup>

Ein gemeinsamer hoher Ton der Frauen schließt das Bild.

Im Lichtkegel sitzt die singenden Mutter mit ihrer Tochter, harmlos flechtet sie ihr die Haare,

*Mutter:* Dola, dela, dadem  
(*singt*) dola, dela, dadem  
was habt ihr heute gemacht in der Schule

*Tochter:* In der Pause haben wir Gummitwist gespielt.

*Mutter:* Gummitwist, was ist das?

*Tochter:* Also, da haben zwei ...<sup>6</sup>

bis aus dem Lied ein Schrei wird und das Getrete der marschierenden Füße alles übertönt.

*Pause!*

*Jantje:* Schaut in den Himmel. Fragt euch: Hat das Schaf die Blume gefressen oder nicht, ja oder nein? Und ihr werdet sehn, wie sich alles verwandelt.<sup>7</sup>

Frage an die Spielerin Jantje:  
Warum läßt Du den Schrei nicht stehen, ohne den Text aus dem kleinen Prinzen?

*Jantje:* „Das kann ich nicht. Ich brauch das zu meiner Beruhigung“.

Für „Herzstück“ werden die weißen Tücher zum Fußboden gemacht, ohne Schuhe betreten Jule und Nina ihr Spielfeld, die Gruppe sitzt beobachtend im Halbkreis dahinter.

*Jule:* Darf ich ihnen mein Herz zu Füßen legen?

*Nina:* Wenn sie mir meinen Fußboden nicht schmutzig *machen*.

*Jule:* Ich kriege es nicht heraus.

*Nina:* Wollen sie, daß ich ihnen helfe? ...So daß hätten wir. Aber das ist ja ein Ziegelstein, Ihr Herz ist ein Ziegelstein.

*Jule:* Aber es schlägt nur für sie.<sup>8</sup>

*Robin:* Gulp, gulp (Kehlkopfgeräusch).

Die Gruppe hebt das Becken, setzt sich, hebt das Becken im Rhythmus der Gulp-Geräusche. Zeichen, geheime Zeichen:

*Florian:* Für mich ist das der Herzschlag.

Vom Band die „Träumerei“ von Schumann, ein Riesenkontrast. Wir brauchen noch was Liebes, Positives, Schönes, so die Wünsche der Spielerinnen und Spieler. Zur Träumerei kuschelt sich jeder für sich in sein Tuch und/oder streichelt sich. Zum Ausklang sitzen alle bis auf Jule mit dem Tuch über den Kopf erstarrt auf einem Stuhl.

Jule reißt mehreren Spielern das Tuch vom Kopf. Angst steht im Raum. Sie entscheidet sich für Jana und zerrt sie nach vorne.

*Jule:* Gesteh, daß du frei bist!

*Jana:* Ich gestehe!

*Jule:* Gesteh, daß du glücklich bist!

*Jana:* Ich gestehe.

*Jule:* Gesteh, daß du uns liebst!

*Jana:* Ich gestehe.

*Jule:* Gesteh, daß wir gleichberechtigt sind!

*Jana:* Ich gestehe.

*Jule:* Ist dir jetzt leichter, wo du alles gestanden hast?

*Jana:* Ja.

*Jule:* Wie sagt man?

*Jana:* Danke.<sup>9</sup>



Brutal - Eine Collage zum Thema Gewalt

Täter wird zum Opfer. Alle ziehen sich die Tücher vom Kopf und schauen auf Jule.

*Jana:* Gestehe, daß du frei bist!

*Jule:* Ich gestehe! usw.<sup>10</sup>

*Nina:* Gewaltakt.  
(brüllt)

Sie werfen sich übereinander. Zeile für Zeile übereinandergequetscht. Im blauen Licht rollen sie auseinander, im Spot stehen Jantje und Nina als zwei Kinder, die zum letzten bereit sind.

*Nina:* Dort ist eine tiefe Schlucht.

*Jantje:* Schau, und dort unten steht der große Baum

*Nina:* Das ist der Baum, nicht? Ganz schön weit unten.

*Jantje:* Ich bin zuerst da!

*Nina:* Nein, warte.

*Jantje:* Gib mir die Hand.

*Nina:* Jetzt sind wir da!<sup>11</sup>

(Sie springen)



Brutal - Eine Collage zum Thema Gewalt

Alle Spieler kauern sich voller Angst - wie Zwiebeln. Kinderlied von W. Grote.

*Jule (singt):* Ach, Mutter, schlag mich nicht tot,  
das Blut, das ist viel zu rot.  
Mein Blut, das fließt durch die Nacht  
Ach Mutter, was hast du gemacht.  
Mein Kind, so sieh mich doch an.  
Ich bin nur ein Mensch wie ich kann  
Geh fort von mir - und ganz schnell,  
sonst schlag ich dich tot auf der Stell'.<sup>12</sup>

Sie atmen alle. Pumpen sich auf. Werden zu Robotern, He-mans .... Robin, Florian und Jule setzen die anderen Tötungsmaschinen in Gang.

*Jantje:* Es ist nur ein Spiel, dessen Regeln dir allerdings niemand erklärt.

*Lisa:* Beim ersten Fehler wirst du nach allen Regeln der Kunst zusammengeschlagen und neben das Spielfeld gelegt ...

*Nina:* Der Sieger erschießt dich.<sup>13</sup>

Brutal rennen alle zu einem Stuhl, schnappen ihn und setzen sich direkt an die Rampe, der Reihe nach, Aug' in Aug' mit dem Publikum. Sitzen locker und sehen „etwas“. Sind angespannt - entsetzt - geekelt - wenden sich ab und nehmen ihren Stuhl, postieren sich in zwei Reihen, Gesichter nach außen. Ängstlich erhebt sich Jantje, geht in die Spielfläche zwischen die Stühle, Florian folgt ihr. Er fixiert sie, betoucht sie, reißt sie nieder, fährt an ihr entlang, wirft sie um und fällt über sie. Die Vergewaltigung, ein nachträglicher Wunsch der Spielerinnen und Spieler, ergab sich aus der Bewegungsfolge aus dem Gedicht: „Tote Katze - Tote Maus“ von W. Grote.

Lisa und Jantje lassen aus dem Spiel Ernst werden und bekämpfen sich nach anfänglichem Geplänkel. Die Bewegungsmuster ihres Spiels dienen uns für die nonverbale Vergewaltigung. Schnell bauen die Spielerinnen und Spieler ihre Stühle für „die Reise nach Jerusalem“ zusammen. Lisa zerhackt eine Definition von Gewalt aus dem Lexikon für den Kampf der Stühle.

*Lisa:* Gewalt, Soziologie: Form der Ausübung von Macht (Pause) durch Anwendung von Zwangsmitteln; Gewalt kann sowohl physisch als auch psychisch (Pause) ausgeübt werden. Gewaltverhältnisse tragen zunächst stets einseitigen Charakter, können (Pause) jedoch Gegengewalt provozieren. Allgemein läßt sich (Pause) Gewalt usw.<sup>14</sup>

Anmerkungen:

- 1) M. Ende "Die unendliche Geschichte".
- 2) "Das Gespräch" von H. Hüssel in: Minidramen, Frankfurt a.M. 1991, S. 58.
- 3) Rainer Stephan, in: Süddeutsche Zeitung vom 24.11.1992.
- 4) Erich Fried, "Die Gewalt", Gedichte.
- 5) dto.
- 6) Text Jantje Friese.
- 7) "Der kleine Prinz" von St. Exuperé.
- 8) Heiner Müller, Minidramen, aaO., S. 144.
- 9) "Einer wird überzeugt" von M. Beckovic, D. Radovic aus "Minidramen", aaO., S. 207.
- 10) dto.
- 11) Text Jantje Friese.
- 12) Wilfried Grote "Spaß und Elend im Dritten Zimmer" - Kinderlied.
- 13) "Es ist nur ein Spiel", Y. Karsunke, Minidramen, aaO., S. 116.
- 14) "Der große Knauer", Lexikon.

# „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“ nach Augusto Boal

katrin freese / silke gahleitner

„Das Thema ist ärgerlich, besonders für die Frauen!“<sup>1</sup>

Mit diesen Worten beginnt Simone de Beauvoir ihre Arbeit „Das andere Geschlecht - Sitte und Sexus der Frau“. - Wiederum erweisen sich Frauen als dienstfertig, das Rätsel: „Was will das Weib?“<sup>2</sup> für Männer zu lösen, die dieses Problem durch Stigmatisierung, Unterdrückung und Ausgrenzung der Frau geschaffen haben. In der Tat ein uraltes Ärgernis!

„Frauen und Aggression?!“ Schon diese Überschrift - eine Selbstverständlichkeit zur Debatte zu stellen, stellen zu müssen - huldigt der allgemeinen Heuchelei von der „nicht-aggressiven Frau“. Denn „Männer und Aggression!“ - diese Verknüpfung ist uralte und höchst selbstverständlich, davon - und zwar ausschließlich davon - handelt alle bisher veröffentlichte Literatur zu diesem Thema!

Gerade deshalb kam uns der Gedanke, diese scheinbar so „finstere“<sup>3</sup> Thematik noch auf ganz andere Weise ins Rampenlicht zu stellen. D.h. einmal nicht mit Hilfe von philosophischen, soziologischen oder psychologischen Theorien oder empirischen Untersuchungen, sondern mit unseren eigenen Erfahrungen anzugehen, uns damit auseinanderzusetzen und szenisch zu experimentieren. Theaterspielen ist eine Möglichkeit, an Aggressionen - auch gründlich „versiegelte“ - heranzukommen und zu üben, offener und flexibler damit umzugehen. In der weiteren Entwicklung wollten wir uns dem Thema auch über unseren Horizont hinaus in einem gesellschaftlichen Kontext annähern. Dazu verwendeten wir das „Unsichtbare Theater“, eine Technik des „Theaters der Unterdrückten“ von Augusto Boal.

Wir begannen mit einem theoretischen Überblick über das Thema: „Frauen und Aggression“, wozu wir Beispiele aus Literatur und Kunst zur Veranschaulichung zu Hilfe nahmen. Der zweite Block bestand aus heranführenden Körperübungen an das Thema. Anschließend bereiteten wir

gemeinsam eine Szene vor und probten diese so lange, bis alle wirklich voll und ganz hinter Inhalt, Ausgestaltung und Form stehen konnten. Diese Szene wurde an einem Nachmittag kurz vor Verkaufsschluß in einem Berliner Supermarkt gespielt und anschließend von uns nochmals nachbesprochen.

## „Frauen und Aggression“ - Ein Überblick

Aggression leitet sich vom lateinischen *aggreddi* ab und heißt ursprünglich „herangehen“.

Definition: „Wir definieren Aggression als die dem Menschen innewohnende Disposition, Kompetenz oder Bereitschaft, aufgrund seiner angeborenen Lernfähigkeit Handlungsweisen zu entwickeln, die sich ursprünglich in Aktivität und Kontaktlust, später in den verschiedensten gelernten und sozial vermittelten, individuellen und kollektiven Formen, von Selbstbehauptung bis zur Grausamkeit, ausdrücken.“<sup>4</sup>

## Selektive Wahrnehmung von Aggression?!

Wir werden Aggressionen also nicht abschaffen können - und auch nicht wollen, wenn uns unser Leben lieb ist. Sie gehören nämlich zur Grundausstattung des Lebens und führen nicht nur zur Destruktion, sondern haben auch Überlebensfunktion. Folglich sind auch Frauen in der Relation zu Männern nicht per se aggressionsloser und friedliebender. Darüber hinaus haben Frauen aufgrund vielfältiger Diskriminierung Anlaß genug, Aggressionen zu entwickeln. Daß diese nachvollziehbaren Aggressionen in der Regel nicht wie bei Männern sichtbar werden, liegt an dem ausschließlich für Frauen existierenden gesellschaftlichen Aggressionstabu. Aggression ist offensichtlich nicht gleich *Aggression!*

Während der männliche Held, der für seine Überzeugung kämpft und sogar stirbt, bewundert wird, wirkt die kämpferische oder aggressive Frau auf beide Geschlechter abstoßend.

## „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

„Denn welche Bilder assoziieren wir? Denken wir an die neiderfüllte, destruktive *Megara*, die ihrem Männerhaß und ihrer Wut freien Lauf läßt? Oder an die passiv-aggressive Hausfrau, die ihren Mann auf verdeckte Weise tyrannisiert und kontrolliert? Oder an die infantil irrationale, hitzköpfige Frau, die mit Kaffeekannen und Tellern um sich wirft und sich wie eine hysterische Ziege aufführt? Diese vertrauten Bilder sind mehr als nur grausame sexistische Stereotypen. Es sind neurotische Fehlhaltungen, die bei realen Frauen auftreten, wenn intrapsychische und gesellschaftliche Zwänge zusammenwirken, um den direkten Ausdruck legitimer Aggression zu hemmen.“<sup>5</sup>

Solche Bilder dienen zur Verstärkung kultureller Klischees, nach denen die gesunde „feminine“ Frau von Wut und Aggression frei ist - insbesondere Männern gegenüber. Frauen dürfen zwar Wut ausdrücken, wenn sie andere verteidigen, die noch schwächer und hilfloser sind als sie selbst, aber gegen Männer gerichtete Aggressionen werden „durch die ständige Warnung vor dem furchterregenden und verabscheuungswürdigen Klischee, das Frauen als böse, neidisch, rachsüchtig oder kastrierend darstellt, in Schach gehalten.“<sup>6</sup>

Literaturbeispiel 1: Max Pierre Schäffer, der als Journalist eine Zeit lang Anwälte zu Frauenprozessen begleitete, schreibt in seinem Buch: „Wenn Frauen töten“ zu einem dieser Prozesse:

„Ich spüre die tiefe Angst dieser Frau. Die Stimmung gegen sie ist aufgeheizt. Eine Frau, die ihren Mann betrogen hat, die unter der schweren Anklage steht, als Mutter ihre beiden Kinder ermordet zu haben - für solche Frauen errichtet der Volkszorn häufig genug eilfertig Scheiterhaufen ...

„Die reinste Hexenjagd!“ sagte mir vor der Urteilsverkündung ... ihr Verteidiger, empört über die Beschimpfungen und das Spießbrutenlaufen, dem seine Mandantin auf dem Weg zum Gerichtssaal ausgesetzt war.

„Ähnliches habe ich in anderen „großen“ Indizienprozessen, in deren Mittelpunkt Frauen standen, erlebt ...“  
(Schäffer, 1992, S.7)

Tatsache ist, daß selbst Sigmund Freud, der sonst so unbestechlich auf Wahrheits-suche war, der Frage: „Was will das Weib?“ offensichtlich nicht auf den Grund gekommen ist. Sein zwiespältiger Umgang mit diesem Thema zeigt, daß die Angst vor der Selbständigkeit der Frau, vor ihren Forderungen nach gleichen Rechten und Verhaltensweisen offenbar auch ihn überfallen hatte.<sup>7</sup> Wie sollte es auch anders sein?

Auch der sonst so revolutionäre Denker Freud unterlag offenbar seiner Zeit!

### Masochismus - Kulturschicksal der Frau?

Freud meinte, daß Erziehung, Haltung der Gesellschaft und psychische Folgen ihres biologisch-anatomischen Schicksals der Frau gar nichts anderes übrigließen, als die Aggression gegen sich selbst zu wenden und dabei masochistische Leidenslust zu entwickeln. Ohne diesen masochistischen Leidensdruck könne sie den Geschlechtsverkehr gar nicht genießen! - Frau höre und staune!<sup>8</sup>

Die Übertragung des Masochismusbegriffs auf weibliche Unterordnung suggeriert, daß Frau ebenfalls die Verursacherin des Geschehens sei, daß es nach ihren Wünschen geschehe, ja daß sie auch Vertrauen in dieses Verhältnis haben könne, da es ja letztlich ihrer Befriedigung diene. Angesichts dessen wäre es ratsam, ganz vom Konzept des weiblichen Masochismus Abstand zu nehmen, da es ein „Kulturschicksal“ mit Lustgewinn verwechselt, und so die Ursachen, Bedingungen und Rollenverteilung im geschlechtshierarchischen Arrangement verschleiert.<sup>9</sup>

### Konsequenz: Das „Aggressionsprofil“ der Frau

Sozialisation, Gesellschaft und die daraus resultierende Psyche der Frau bedingen sich. Im Klartext: Die Neigung des kleinen Mädchens, eigene Bedürfnisse (im wahren Sinne des Wortes) unter den Teppich zu kehren, wird von der Gesellschaft mit offenen Armen empfangen! - Konsequenz: Frauen können nach gesellschaftlich internalisierter Meinung nur „weiblich“ bleiben, wenn sie Aggressionen nicht offen leben. D.h. Frauen lernen, ihre Aggressionen aus

„Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

„eigenem Antrieb“ abzulehnen. Auf die Spitze getrieben finden wir das im sozialen Bereich, da offenes Ausleben von Aggressionen nicht gerade den Klischeevorstellungen von „sozialem Handeln“ entspricht.

Je „netter“ jedoch Frauen sind, desto größer wird das Vorratslager an unbewußter Wut und Aggression. Wut ist aber unvermeidlich, wenn das Leben aus Nachgiebigkeit und Anpassung besteht, wenn Frauen die Verantwortung für die Gefühle und Reaktionen anderer übernehmen und dafür die Hauptverantwortung preisgeben, nämlich die für ihre eigene Entwicklung und für eine befriedigende Gestaltung ihres Lebens.

„Die Selbsteinschätzung der Frau als schwaches oder kastriertes Wesen hat oft die Funktion, ein furchterregendes Selbstbild abzuwehren: Das der omnipotenten, destruktiven, kastrierenden Frau, deren archetypische Erscheinung der Film ‚Einer flog über das Kuckucksnest‘ in Gestalt der Krankenschwester Ratched sehr gut darstellt.“

(Harriet Goldhor Lerner, 1991, S.38)

Eine bewußte, zielgerichtete Äußerung von Aggressionen ist untrennbar mit dem Wachstum der Persönlichkeit verknüpft. In eigenen Interessen eine klare Haltung

einzunehmen, auch nach außen hin, bedeutet, sich offen zeigen zu müssen. Damit setzt frau sich so manchem Angriff ihres Gegenübers aus. Nur Veränderung eröffnet frau jedoch die Chance, mit Hilfe neuer Umgehensweisen kompetenter zu werden und ein Vertrauen in ihre eigene Person und ihre Fähigkeiten zu entwickeln. In der Verbindung zu anderen Menschen kann so aus Beziehungsnotwendigkeit Beziehungsfähigkeit werden. Das eigene Selbst muß nicht länger verleugnet werden, sondern kann sich freier und - wie Simone de Beauvoir sagen würde - „authentischer“ entfalten.

Literaturbeispiel 2: Der im Orlanda-Verlag erschienenen Band „Macht und Sinnlichkeit“ versucht mit Hilfe ausgewählter Texte das Problem kreativ anzugehen. Audre Lord schreibt darin einen Artikel: „Vom Nutzen des Ärgers“:

„Jede Frau besitzt ein wohlbestücktes Arsenal von potentiell nützlichem tiefen Ärger über die persönlichen und institutionalisierten Unterdrückungsmechanismen, die die Ursache dieses Ärgers sind. Gezielt eingesetzt, kann dieser Ärger, dieser Zorn, eine machtvolle Quelle des Fortschritts und der Veränderung werden. Wenn ich Veränderung sage, meine ich nicht einfach



## „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

einen Wechsel des Standpunkts, ein vorübergehendes Nachlassen der Spannungen oder die Fähigkeit, ein Lächeln aufzusetzen und sich gut zu fühlen. Ich meine einen



radikalen Wandel aller Einstellungen, die unserem Leben zugrunde liegen.“  
(Audre Lord, 1991, S.100)

Natürlich stellen innerpsychische und gesellschaftliche Widerstände immer wieder Hürden dar, die es

zu überwinden gilt. Die Geschlechterhierarchie konnte sich ja eben nur durch die Polarisierung der Geschlechtscharaktere konstituieren. Die Integration der zuvor genannten Anteile von Emotionalität und Rationalität und Aktivität in einer Persönlichkeit jedoch würde den weiblichen Status des Pendants zum Mann aufkündigen. Dies würde auch umgekehrt seine Anwendung finden. Somit würde die „neue Weiblichkeit“ auch eine „neue Männlichkeit“<sup>10</sup> fordern!!!

### Körper- und Stimmarbeit

Durch eine Vorbereitung, sowohl intellektuell wie auch durch praktisches Spiel wird die Spontaneität und Improvisationsgabe der Teilnehmer gefordert und gefördert. Bevor es aber ans eigentliche szenische Proben geht, sollten einige Körper- und Vertrauensübungen gemacht werden, die den Zusammenhalt und das Solidaritätsgefühl innerhalb der Gruppe stärken. Sie sind besonders dann sehr hilfreich, wenn es sich nicht um professionelle SpielerInnen handelt. „Aus dem Kalten“ läßt sich schlecht agieren und Theater spielen.<sup>11</sup>

Unsere Aufgabe bestand also darin, theaterpädagogische Übungen zu finden, die die TeilnehmerInnen langsam durch Körper- und Stimmarbeit zum Thema „Aggression“ hinführen sollten. Diese Übungen dienen sowohl dem Bewußtwerden bzw. -machen des eigenen Körpers sowie einseitiger Bewegungsabläufe, auch als Reaktion auf Unterdrückung, als auch der Schulung der Ausdrucksfähigkeit. Hemmungen werden abgebaut, man wärmt sich auf, wird locker - alles wichtige Voraussetzungen, um spielen zu können.

### Kampf mit der Schwerkraft

Einige dieser Übungen wollen wir hier versuchen, darzustellen:

Mit dieser Übung werden wir uns der Schwerkraft bewußt, die uns an den Boden zieht, und den Kampf mit ihr aufnehmen, um sie zu überwinden. - Wir gehen durch den Raum und spüren, wie die Glieder immer schwerer werden. Alles zieht uns zu Boden. Es erfordert einen immer größeren Kraftaufwand, sich aufrecht zu halten, bis die Schwerkraft die Muskelkraft besiegt hat und wir am Boden liegen. Einige Sekunden bleiben wir so liegen und spüren die Schwere des Körpers, entspannen uns. Erst langsam beginnen wir dieser Schwere Widerstand zu leisten.

Wir versuchen uns nun Stück für Stück vom Boden zu lösen, wider die Schwerkraft, nehmen einen richtigen Kampf mit ihr auf, denn unser Wille ist es, aufrecht zu gehen und stärker als die Kraft zu sein, die uns nach unten zieht. Der Boden bekommt eine andere Funktion, nämlich uns zu tragen. Wir können uns der Schwerkraft völlig entziehen, uns leicht fühlen, sogar hüpfen und weit nach oben springen.

Boal: „Diese Übung hat ein wichtiges Moment. In der ersten Phase erliegen wir der Schwerkraft, wir verspüren Angst, Trauer. Wir blicken zu Boden, werden uns der Wirklichkeit bewußt, gegen die wir ein Leben lang kämpfen müssen. Wir brauchen Zeit, um uns wieder aufzurichten, zu gehen zu laufen, zu springen. Wir müssen den Mut finden, wieder aufzuschauen, nach vorn zu blicken. Die Schwerkraft ist zwar eine mächtige Kraft, aber jedem Menschen wohnt eine Kraft inne, die noch mächtiger ist...“ (Augusto Boal, 1989, S 287)

### Die Stimme herausholen

Wir stehen im Kreis und sprechen gemeinsam ein „A“, indem wir leise anfangen und immer lauter werden. Dabei bewegen wir uns aufeinander zu, bis wir uns in der Mitte des Kreises treffen. Dort hat die Lautstärke ihren Höhepunkt erreicht, und das „A“ wird herausgeschrien. Nun schwillt die Lautstärke wieder ab, wobei wir langsam zurück in unsere Ausgangsposition gehen.

## „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

Das „A“ ist dort schon ganz leise und stirbt völlig ab. Das Ganze wird mit allen anderen Vokalen wiederholt.

Sinn der Übung ist, die Stimme „wach zu machen“. Durch die Lautstärke, das Schreien wird gleichzeitig der Zugang zu unserer aggressiven Stimme freigemacht und der Ausdruck geübt. Um nicht bei der wachgerufenen Aggression zu bleiben, wird der Ton wieder sanfter, und die Stimme schwillt nach dem Ausbruch wieder ab.

### Kleine Phantasiereise in das schlechte Märchen Realität

Versetze dich in die Stimmung einer Großstadt um Mitternacht. Achte peinlich genau auf deine Kleidung. Überprüfe sie darauf, ob sie an irgendeiner Stelle aufreizend wirken könnte. Ziehe die Schultern nach vorne und presse die Arme fest an den Körper. Mache dich möglichst klein, unauffällig und unattraktiv. Blicke stur gerade aus. Jedesmal, wenn ein Mann sich dir nähert, wende den Blick ab und wische jede Spur von Ausdruck aus deinem Gesicht. - Diesem Akt unterziehen sich die meisten Frauen, sowie sie das Haus zu einer späteren Stunde in der Großstadt verlassen, um Begegnungen aus dem Weg zu gehen, in denen Männer aus irgendeinem Grund der Meinung sind, Frauen signalisierten ihnen, sie wären zu haben.

Sinn der Übung ist, an die Thematik heranzuführen und auch Männern ein „Körpergefühl für derartige Situationen“ zu vermitteln. Ein weiterer Schritt könnte sein, die eigene Wahrnehmung für solche Momente zu schärfen und Gegenstrategien zu entwickeln.

### Schlagabtausch

Die TeilnehmerInnen stehen sich in Paaren gegenüber. In Zeitlupe wird nun eine Schlägerei oder ein Boxkampf gespielt - mit den Schlägen und den Reaktionen darauf, im Wechsel. Alles wird imitiert, es gibt keine wirkliche Berührung. - Nach einigen Minuten des Spiels wird zum normalen Tempo gewechselt.

Diese Übung trainiert die Körperlichkeit. Im Zeitlupentempo ist zu spüren und zu sehen, wie eine Bewegung zum Schlag

durch den gesamten Körper geht. Auch an der Stelle, wo angeblich getroffen wird, geht der Impuls nach innen, und der ganze Körper folgt ihm. - Mit der „Schlägerei“ sind wir beim Thema „Aggression“ angekommen. Der sog. „Untertext“ bei dieser Übung ist meist hochgradig aggressiv.

### Besinnungspause - Statuentheater

Einige Minuten sitzen wir still und erinnern uns an eine Situation, in der jemand sehr aggressiv uns gegenüber aufgetreten ist oder in der wir selbst sehr aggressiv reagiert haben. Wir versuchen, uns die Empfindungen, Körperhaltungen wieder genau ins Gedächtnis zu rufen und ihnen nachzuspüren.<sup>11</sup>

Diese Situation wird danach spontan in einer Statue dargestellt - und nach einiger Zeit eine Gegenhaltung dazu. Die Statuen der einzelnen TeilnehmerInnen werden jeweils zueinander in Beziehung gesetzt und dieses Bild einige Minuten gehalten, um es auf sich wirken zu lassen. Am Ende wird es aufgelöst.

Nun sind alle körperlich und geistig auf das Thema vorbereitet, und die Entwicklung der Szene kann beginnen.

### Szenenentwicklung

Die Szene sollte eine Frau darstellen, die offen und „ungeschminkt“ Aggressionen zeigt, wenn möglich einem Mann gegenüber - im Gegensatz zum üblichen Ambiente.

Der Supermarkt schien uns als Spielort deshalb am besten geeignet, weil für uns als Anfänger dort jederzeit die Möglichkeit zur „Flucht“ offenstände, falls das Verlas-



## „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

sen des Spielortes nötig werden sollte.

Unter diesen Rahmenbedingungen sammelten wir Ideen. Nach stundenlangem Hin und Her, 1000 Vorschlägen und Diskussionen kristallisierten sich zunächst folgende Fragen heraus:

1. Was ist der Anlaß?
2. Welche Argumente sollen fallen?
3. Wer spielt welche Figur?



Der Anlaß sollte ein Mann sein, der einer Frau gedankenlos - weil still und heimlich in Pornolektüre vertieft - vor der Kasse in die Hacken fährt. Die Frau, voll von seit langem angestauten Frustrationen und Aggressionen gegen Männer, sollte mit Argumenten wie „Ist ja typisch“, „frauenfeindliches Zeug“, „Frauen als Sex-Objekt - so entstehen die Vergewaltigungen im Park“, für unsere Verhältnisse völlig überzogen reagieren. Eine Freundin neben ihr sollte ihr, wenn auch weniger provozierend, Beistand leisten. Ein zweiter Mann sollte daraufhin dem „Pornoleser zu Hilfe eilen“ - auch nicht gerade auf die sanfte Tour („Ist doch sein Bier, was er liest“, „Nackte Weiber hängen doch sowieso an jeder Plakatwand“, „Euch vergewaltigt doch sowieso niemand, so wie ihr ausseht“). Möglichst viele BeobachterInnen sollten versuchen, andere KundInnen mit in die Diskussion zu ziehen und durch

geschickte Fragestellungen erkunden, wie sie zu dieser Eskalation stehen.

Bei den Proben tauchte immer wieder das Problem auf, daß die Hauptdarstellerin zwar argumentativ stark war, ihre Körpersprache und Lautstärke jedoch sehr widersprüchlich dazu wirkten. Derartig „überzogene Reaktionen“ (für unser Empfinden!) zu spielen und trotzdem glaubwürdig zu bleiben, schien unmöglich. Die Scheu, diesen ohnehin schon angstbesetzten

Wortlaut dann auch noch in aller Schärfe und ungezügelter Wut von sich zu geben, war einfach zu groß. Allerdings hatten auch die Männer einige Probleme, authentisch zu wirken. Frauenfeindlichkeit - zumindest in dieser ungehobelten Form - erregt schließlich auch nicht nur Wohlgefallen beim Publikum.

So probten wir unterschiedliche Varianten mit immer neuer Besetzung, bis alle ihren Platz in der Szene gefunden hatten.

Es konnte losgehen!

### Das Unsichtbare Theater nach Augusto Boal

„Wenn ein Schauspieler handelt, so tut er dies an Stelle des Zuschauers, er hält den Zuschauer davon ab, es zu tun. Wenn ein Zuschauer agiert, so tut er dies stellvertretend für alle Zuschauer, die ihm gleich sind. Was ein Zuschauer kann, können alle. Der „begnadete Künstler“ dagegen präsentiert Leistungen, die ich nur bewundern darf, zu denen ich selbst nicht fähig bin.“

(Augusto Boal, 1989, S.98 f.)

Es wurde schon viel unternommen, um erstarrte Theaterrituale zu zerbrechen, um die Mauern zwischen Publikum und Schauspielern niederzureißen. Ob nun das Publikum aufgefordert wird, auf die Bühne zu kommen und wie bei *Hair* mitzutanzten oder waghalsigste Experimente in der „Theatergeographie“ die örtliche Trennung



## „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

zwischen Schauspieler und Publikum aufzuheben versuchen - von wirklicher Gleichberechtigung kann in allen diesen Fällen keine Rede sein. Das Wort behält der Schauspieler, der den Zuschauer dann wieder ins Parkett schicken kann. Jeder hat seine Rolle, seinen vorbestimmten Platz. - Ganz im Gegensatz dazu das „Unsichtbare Theater“. Hier wissen die Zuschauer nicht, daß sie Zuschauer sind; sie sind vielmehr der Meinung, einem zwar außergewöhnlichen, letztendlich aber möglichen Vorfall beizuwohnen - und sind daher gleichzeitig auch Akteure. Sie entwickeln Aktivität schon alleine dadurch, daß sie den Vorfall registrieren, und nehmen automatisch am Spielstück teil. Sie greifen ein, wenn sie es für unumgänglich halten. Sie agieren völlig gleichberechtigt mit den Schauspielern, die hier zugleich auch zu Zuschauern werden und ihnen nur eines vorraushaben: Sie wissen, was gespielt wird.

### Begriffsbestimmung und Geschichte

Aus dem oben Genannten wird klar, daß zwischen Zuschauern und Schauspielern keine räumliche Trennung bestehen darf. Der klassische Vorhang, Symbol der Trennung zwischen passiv verarbeitendem Zuschauer und aktiv vermittelndem Schauspieler, verschwindet zusammen mit der Institution des Theatersaales.

Demnach ist der Begriff „Theater“ beim „Unsichtbaren Theater“ nicht als Vorstellung zu verstehen, sondern in seiner ursprünglichen Bedeutung, als *künstlerische Darstellung eines Geschehens mit Reden und Handlungen*. Unsichtbares Theater mißt sich an der realen Situation von Subjekten und deren Veränderungen. Boal will die Aktivierung der lethargischen Menge!

Die Idee wurzelt in den Narren- und Schelmenstreichen der mittelalterlichen Zeit, als einzelne Gaukler und Ganoven dem einfachen Volk sowie Vertretern höherer Gesellschaftsschichten üble, jedoch lehrreiche Lektionen erteilten.

### Durchführung

Das Unsichtbare Theater wird zunächst wie eine normale Theateraufführung vorbereitet und einstudiert. Die Szene wird jedoch

dort aufgeführt, wo sie stattgefunden hat oder stattfinden könnte. Die Akteure des „Unsichtbaren Theaters“ müssen ihr Publikum also suchen, um spielen zu können, ganz im Gegensatz zum Bühnentheater, das in statistischer, selbstzufriedener Denkmaldase auf sein Publikum wartet. Beim Unsichtbaren Theater vollzieht sich eine umgekehrte Bewegung: Jeder Schauplatz kann zur Bühne werden für die Dauer der Handlung. - „Die Wirklichkeit ist ihr eigenes Bühnenbild“, sagt Augusto Boal in seinen Ausführungen.<sup>12</sup> Das Bühnenbild ist nicht realistisch, es ist *real*.

Das Unsichtbare Theater geht von einem geschriebenen Text aus, einer fest umrissenen Konfliktsituation. Dennoch versteht es sich nicht als Vorführung mit festgelegtem Handlungsverlauf, sondern als vom Zuschauer mitgestalteter Dialog zwischen Zuschauer und Akteur. Es muß also bis ins Detail genau vorbereitet werden, nicht nur was die Szene selbst und das Zusammenspiel der Schauspieler betrifft, sondern auch hinsichtlich der möglichen Mitwirkung der „Zuschauer“.

Die Schauspieler müssen darauf vorbereitet sein, alle denkbaren Stichworte der Zuschauer in ihr Spiel aufzunehmen. Das Unsichtbare Theater verlangt neben der Natürlichkeit der Rollenbeherrschung vor allem Flexibilität und Einfühlungsvermögen. Blitzschnelle spontane Aufnahme von auffälligen Zuschauerreaktionen zum einen, deren im Rahmen des vorgesehenen Theaterstückes einkalkulierte Vorbereitung zum anderen, zeichnen die Akteure aus.

Bei der Rollenverteilung ist auch an sogenannte Impulsgeber zu denken, die möglicherweise als Wegbereiter für die Szene fungieren können, indem sie durch Anzetteln von Diskussionen Zuschauer für die kommende Szene aufwärmen. Den im Hintergrund impulsgebenden und beobachtend wirkenden Akteuren kommt dann die Aufgabe zu, die Stimmung der Zuschauer während und nach einer Aufführung protokollarisch festzuhalten und Eskalationen zu verhindern. Jedes Land hat eigene Gesetze. Daher müssen immer die entsprechenden Sicherheitsvorkehrungen getroffen werden. Niemals darf eine illegale Handlung stattfinden: Das Unsichtbare Theater setzt sich zum Ziel, Gesetze in

## „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

Frage zu stellen und auf ihre Gerechtigkeit zu überprüfen, und nicht, Gesetze zu verletzen. Auch dürfen die Akteure keinesfalls den Fehler machen, die Zuschauer in eine Falle tappen zu lassen. Wenn man das Publikum beschämt oder für dumm verkauft, bleibt der Lerneffekt aus. In der Falle sitzend, bemühen sie sich einzig darum, die Situation ungeschoren zu überstehen und dem prekären Zustand zu entkommen. Hingegen sollte ja das Unsichtbare Theater eher zu der gegenteiligen Handlung des Fliehens animieren, nämlich zum Näherkommen und Dabeisein.

### Ziele und Absichten

Das Unsichtbare Theater findet vor Zuschauern statt, die nicht wissen, daß sie Zuschauer sind, und daher nicht in den starren Ritualen des konventionellen Theaters gefangen sind, die sie zur Handlungsunfähigkeit verurteilen. Der Zuschauer agiert gleichberechtigt neben den Schauspielern. Ob er die Szene zur Kenntnis nimmt, ob er weitergeht - stets ist er Herr seiner Beschlüsse, stets ist er Subjekt.

Es geht vor allen Dingen darum, eine der aristotelischen Katharsis entgegengesetzte Wirkung zu erzielen - die Aktivierung des Zuschauers. Es gilt, dem aufrührerischen, revolutionären, verändernden Impetus, den jeder Unterdrückte in sich spürt, zu stärken, statt ihn auszuschalten. Brecht hatte dasselbe im Sinn, blieb jedoch, so glaubt Boal, auf halbem Wege stehen. Auch sein Theater ist kathartisches Theater. Es genügt nicht, daß der Zuschauer denkt - er muß zugleich handeln, sein Denken in die Tat umsetzen. Brecht trennt das Denken des Zuschauers von dem der Figur, er stellt sie sogar gegeneinander. Bei ihm sollte später, zeitversetzt, „intellektuell“ gehandelt werden. Die Handlung selbst verläuft weiterhin unabhängig vom Zuschauer, der ein Zuschauer bleibt. Wichtig aber ist, daß der Zuschauer handelt, daß er die Weltbilder, die ihm gezeigt werden, verändert, um dann die Welt selbst zu verändern: Das Theater als Ort, wo Zukunft, Realität und Freiheit geprobt werden.

Die Schauspieler spielen im wahrsten Sinne des Wortes mit den Zuschauern. Die Pole Aktion und Reaktion erfahren hier

ihre Verschmelzung im Begriff Handlung: Der Zuschauer glaubt unbeeinflusst von außen zu agieren, doch in Wirklichkeit reagiert er auf die Provokation; andererseits agieren die Schauspieler, indem sie diese Publikumsreaktionen in das weitere Spiel einbeziehen.

Die Zuschauer erfahren, daß es möglich ist, sich in konkreten Situationen anders zu verhalten als gewöhnlich. Damit besteht die Chance, ritualisierte Alltagshandlungen aufzubrechen und als veränderbar zu erkennen. Die Provokationsgespräche der Schauspieler besitzen innerhalb aller denkbaren Diskussions- und Dialogformen hohen Stellenwert hinsichtlich der Originalität, der Dynamik und des ungespielten Engagements und übersteigen in ihrer unbeeinflussten, spontanen Kommunikation die Grenzen einer alltäglichen Unterhaltung beträchtlich.

An der sofort unmittelbar zu erfahrenden Resonanz mißt man untrüglich das Interesse für den gewählten Stoff ab, ohne irgendeiner Form von Verschleierung zu unterliegen, wie es bei Bühnenstücken nicht selten vorkommt. - Dem Unsichtbaren Theater gelingt darüber hinaus das einmalige Kunststück, echte Theatermuffel zum Zuschauen und Mitspielen zu zwingen. Leute, die nie ins Bühnentheater gehen würden, ja vielleicht sogar Theater hassen, nehmen ausnahmslos am Spiel teil.

### Unsichtbares Theater, Zivilcourage, Manipulation

Bei unserem ersten Treffen für unser Theaterprojekt an der FHSS kamen wir über diese unsere „experimentelle Unterrichtsgestaltung“ ins Gespräch. Sofort entbrannte eine heiße Diskussion, ob es angebracht sei, die Zuschauer im Anschluß an eine „unsichtbare Szene“ im „Unklaren über ihre unfreiwillige Mitwirkung“ zu lassen oder sie eben darüber ausführlich aufzuklären. Professoren, Lehrbeauftragte und Studenten teilten sich blitzschnell in zwei Lager und wir alle vergaßen darunter fast unsere Projektplanung.

Diskussionen rund um das Unsichtbare Theater werden meist recht emotional geführt: Entweder wird es heftig angegriffen oder leidenschaftlich verteidigt. Auffäl-

## „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

lig ist, daß gerade beim Unsichtbaren Theater die Frage nach der Wirkung an sich gestellt wird. Dabei werden Maßstäbe angelegt, die an das traditionelle, institutionalisierte Theater nicht angelegt werden. Es wird kritisiert: Einerseits die extreme, psychische und physische Belastung der Schauspieler, andererseits Manipulation und Verletzung der Persönlichkeitsgrenzen der Zuschauer.

Soll Unsichtbares Theater unsichtbar bleiben? Viele Schauspieler sind dazu übergegangen, sich am Ende des Geschehens zu offenbaren. In den anschließenden Diskussionen wird jedoch erfahrungsgemäß weniger über Inhalte diskutiert als über die Legitimation solcher Aktionen selbst! - Das Unsichtbare Theater ist jedoch nicht bloß Simulation und Täuschung. Oberstes Ziel ist, Unterdrückung sichtbar zu machen. Also muß das Theater *unsichtbar* sein, um die Unterdrückung, die fast immer unsichtbar ist, *sichtbar* zu machen. Unsichtbares Theater ist *nicht realistisch*, es ist *real*.

Aber: Darf man überhaupt solche Experimente mit Menschen anstellen? Sind Arrangements, die mit Notlagen und Hilfe spielen, moralisch integer? Ist es feige, versteckt zu agieren, oder mutig, sich ungeschützt von der Theaterrampe Aggressionen auszusetzen?

Die Wirklichkeit draußen stellt sich solche Fragen nicht. Sie verletzt permanent die Gebote der Unantastbarkeit und Würde des Menschen. Die Wirklichkeit draußen nimmt auch viel öfter die schlimmstmögliche Wendung. Man denke nur an die wieder immer alltäglicher werdende Gewalt! - Natürlich - das Unsichtbare Theater darf nicht die Realität verdoppeln! Es darf auch niemals Gewalt mit Gewalt beantworten! Das Unsichtbare Theater fordert eine sozial verantwortliche Spielweise - weit mehr als viele andere Theaterformen, wo die Bühne den Rahmen des Geschehens gegenüber dem Publikum abgrenzt. Es stellt sich also die Frage, was im Falle einer Verantwortungslosigkeit „in Frage gestellt“ werden sollte: Die Methode oder diejenigen, die nicht verantwortungsbewußt damit umgehen.

„Aus Berichten von „unsichtbaren“ Schauspielern wissen wir, welchen Mut es kostet, unsichtbar öffentlich aufzutreten, welche Angst besteht vor den Reaktionen der Passanten ... , die den/die AkteurIn ja nicht von seiner/ihrer Rolle trennen, sondern ihn/sie damit identifizieren. - Aber es wird ... auch zurückgemeldet, welche, wörtlich, „geiles Gefühl“ es sei, nicht im Theater gegen die Zuschauerwand zu spielen, sondern in der Öffentlichkeit aktiv zu werden, wie diese Arbeit das Gruppengefühl, das künstlerische und persönliche Selbstbewußtsein stärke, welche Kraft sie gäbe, auch in zukünftigen realen ... Situationen ...“

(Henry Thorau, 1991, S. 273)

Allgemeingültig läßt sich über die Wirkung einer Aufführung selbstverständlich relativ wenig aussagen. Wer blickt schon in die Köpfe und Herzen anderer Menschen? - Das Interesse am Zuschauer jedenfalls scheint im Unsichtbaren Theater größer zu sein als im institutionalisierten Theater. Im Unsichtbaren Theater wird der Zuschauer ernst genommen, seine Reaktionen werden geradezu herausgefordert (siehe oben!).

Augusto Boal ist kein Psychologe, sondern Theatermann. Er versteht sein Theater als politisches Theater, ein Theater, das Haltung bezieht. Unsichtbares Theater transzendiert die Kunst, tritt aus dem Kunst-raum heraus, überschreitet die Schwelle von der Fiktion in die Realität. Friedrich Dürrenmatt hat einmal gesagt, die Kunst müsse die Existenz ins Herz treffen, und das tue manchmal weh ...

Zum Abschluß möchte ich Henry Thorau das Wort geben, dessen Artikel: „Lokaltermin: ‚Unsichtbares Theater‘ - Anmerkungen zu einer umstrittenen Methode Augusto Boals“<sup>15</sup> mich zu diesen Reflexionen angeregt hat:



## „Frauen und Aggression“ und das „Unsichtbare Theater“

„Unsichtbares Theater ist eine Methode für Menschen mit Zivilcourage, die den Mut haben, öffentlich politischen Standort zu beziehen, die die Würde des Menschen respektieren und für sie kämpfen.“  
(Henry Thorau, 1991, S.274)

Jedenfalls einen Versuch sollte es uns doch wert sein!!!

### Unsichtbares Theater: Experiment „Frauen und Aggression“

Konzernkette ALDI - inmitten Berlins - unübersichtliches Gedränge - kurz vor Ladenschluß:

Vor einer der Kassen schreit plötzlich eine Frau (Schauspielerin 1) laut auf: „Manno, können Sie nicht aufpassen, wo sie hinfahren, sie Flegel - was??“, sie legt sichtlich noch einen Zahn zu, „was haben Sie denn da - das ha'm wir ja gern - so'n Schweinekram lesen, und dann vor lauter, lauter, nicht mal sehen, wo man hinfährt.“ Der Mann (Schauspieler 1) reagiert verstört, stackt unsicher ein paar Worte, wird aber dabei von der Partnerin der Frau unterbrochen (Schauspielerin 2), die noch aggressiver über ihn herfällt. Es fallen Bemerkungen wie „genau die, ja genau das sind die Vergewaltigertypen im Park ...“ und ähnliche Pauschalisierungen ungezügelter Wut. Der Mann hinter dem „Pornoleser“ (Schauspieler 2) stellt sich spontan an dessen Seite: „Habt wohl 'n bißchen zu viel Feminismus abgekriegt?! Euch vergewaltigt doch sowieso niemand, so wie ihr ausseht!“ Es ergibt sich ein heißes Wortgefecht. Nach einigen haßerfüllten Sätzen sind die beiden Frauen jedoch an der Reihe mit Bezahlen.

„Ach, so ein Blödsinn - alles Quatsch, viel Aufregung um nichts“, murmelt eine anonyme Einkäuferin vor sich hin, als sie ihren Wagen an seinen Platz zurückstellt. Nichts weiter als eine unliebsame Störung also. Auf die Frage, was denn „da drüben geschehen sei, antwortet die Kassiererin an der Nebenkasse: „Och, da hat so'n Typ denen in die Hacken gefahren, da haben die sich gleich so aufgeregt. Und so'ne Pornozeitung hat er wohl gelesen - aber kann er doch lesen, was er will, oder?“ Eine andere Frau (aus der Reihe der War-

tenden) murmelt: „Man kann sich auch künstlich aufregen!“ Die Kassiererin an der besagten Kasse scheint gar nichts mitbekommen zu haben: „Ach“, meint sie erstaunt, „ich habe das gar nicht registriert.“ Sehr wohl „registriert“ jedoch hat es ein „Zuschauer“ unmittelbar vor den Frauen: „Sie dürfen jetzt aber auch nicht übertreiben“, erklärt er ruhig den beiden „Schauspielerinnen“, es ist zwar nicht „richtig“, solche Literatur zu lesen, aber deshalb ist er noch nicht gleich ein Vergewaltiger! Ihr habt nicht das Recht, euch so aufzuregen.“ Eine „Zuschauerin“ hinter „unserem Mann“ (Schauspieler 2), der sehr ausfällig geworden war, hat hingegen nichts mitbekommen (wollen?). Die Gruppe ausländischer Frauen drumherum hat alles aus sicherer Entfernung und etwas verschüchtert verfolgt.

### Versuch einer Auswertung

Zielsetzung unserer „impressionistische Sozialforschung im Feld“<sup>14</sup> war eine unparteiische, aber teilnehmende Beobachtung des Geschehens. Unsichtbares Theater soll dem Zuschauer ja gerade keine Standpunkte aufzwingen und will auch nicht überzeugen. Vielmehr befragt es den Zuschauer nach Meinungen zu einer bestimmten Problematik, die in der unsichtbaren Szene thematisiert wird.

Ins Auge springt als erstes, daß alle anwesende Frauen zurückhaltend bis neutral auf den Vorfall reagierten. Bemerkungen wie: „Ach, so ein Blödsinn ...“, „Och, da hat so'n Typ ...“, „Man kann sich auch künstlich aufregen!“, „Ach, ich habe das gar nicht registriert“, völlige Ignoranz und verschüchtertes Beobachten aus sicherer Entfernung weisen alle auf eine unliebsame Störung hin, die schnell wieder vom Tisch gewischt werden soll. Keine der anwesenden Frauen gibt eine konkrete Stellungnahme ab, weder zum Vorfall noch zum Verhalten der Frauen oder der Männer. - Die sehr subtilen Äußerungen und Spitzen, wie: „Viel Aufregung um nichts“ und „Kann er doch lesen, was er will, oder?“ beziehen sich jedoch ausdrücklich auf den „Ausbruch der *Schauspielerinnen*“. Die auch nicht gerade samtige Äußerung des *Schauspielers* wird ohne Kommentar hingenommen. Das Lesen des Pornoheftes

ist sowieso keiner Erklärung bedürftig: „Man kann sich auch künstlich aufregen!“ Auch der „Zuschauer“ geht mit seiner sehr „vernünftigen“ - ganz im Gegensatz zu den anwesenden Frauen sehr konkreten - Äußerung nur auf die Aggressivität der *Schauspielerinnen* ein: „So, wie ihr das gemacht habt, ist das nicht in Ordnung.“ Die Bemerkung des anderen *Schauspielers* bleibt auch von ihm ungestraft. Die Belehrung hatte auch etwas „Väterliches“ im Ton, so in dem Sinne: „Na, na, meine Mädchen!“ Er jedoch stellt sich dem Thema „Pornographie in der Gesellschaft“ mit der Bemerkung: „Es ist nicht richtig, solche Literatur zu lesen ...“

Abschließend kann man sagen, daß die Frauen (aus dem Zuschauerraum) in dieser konkreten Situation eher beschwichtigten und sich aus der Affäre zogen, während der Zuschauer konkret Stellung zu dem Geschehen bezog. Insgesamt, also von beiden Geschlechtern, wurden die aggressiven Äußerungen der *Schauspielerinnen* wesentlich deutlicher, d.h. überhaupt nur wahrgenommen, obwohl sie ursprünglich einen von vielen Frauen empfundenen Anlaß (der weibl. Körper als „Objekt“ in der Pornographie) zur Wut hatten, während der *Schauspieler* sich eigentlich nur eingemischt hatte.

Selbstverständlich ist es unmöglich, aus einem derartig kurzen Einzelgeschehen allgemeingültige Schlüsse zu ziehen. Aber allseits bekannte Tendenzen und typische eingespielte Verhaltensmuster von Frau und Mann prägten meiner Meinung nach auch hier - wie überall und jederzeit - die Situation und kamen deutlich zum Tragen.

### Schlußbemerkung

Die Technik des Unsichtbaren Theaters liefert kein fertiges Instrumentarium. Sie kann aber ein Handwerkzeug pädagogischer Arbeit sein, das hilft, Bewußtheit für Problematiken zu schaffen - und damit eine Voraussetzung für Veränderung. „Für die Akteure besteht die Möglichkeit, soziale Fragen, bzw. ihre Hypothesen zu einer Situation zu überprüfen. Sie können über das Spiel empirische Hinweise erhalten;

ein Steckenbleiben in der bloßen Theorie wird dadurch verhindert. Dennoch halte ich im Vorfeld wie in der Nachbesprechung eine theoretische Auseinandersetzung für unabdingbar. Um mögliche Reaktionsweisen im Realspielvorgang antizipieren zu können, muß die Gruppe sich empathisch mit dem Thema und der angesprochenen gesellschaftlichen Gruppe auseinandersetzen. In der Nachbereitung können die gemachten Erfahrungen aufgenommen und neu diskutiert werden. Dadurch entsteht ein lebendiges Lernen.“<sup>15</sup>

„Was Boal aus der Animationstechnik heraushebt und vom üblichen „politischen“ Theater unterscheidet, ist, daß er Körperbewußtsein und gesellschaftliche Erkenntnis dialektisch produktiv werden läßt.“ (Angie Weihs, 1981, S. 229)

### Anmerkungen:

- 1 Simone de Beauvoir, 1991, S.8.
- 2 "Berühmter" Ausspruch von Freud in einem Gespräch mit Marie Bonaparte!.
- 3 "dark kontinent": Sigmund Freud belegte das "andere Geschlecht" in zahlreichen Schriften mit diesem Schlagwort.
- 4 Hacker, 1988, S.38.
- 5 Harriet Goldhor Lerner, 1991, S.36.
- 6 Bernadez-Bonesatti, zit. n. Harriet Goldhor Lerner, 1991, S.37.
- 7 vgl. Erich Fromm, 1993, S. 175 f.
- 8 vgl. Margarethe Mitscherlich, 1990, S.146.
- 9 vgl. Burgard/Rommelspacher, 1989, S.36 f..
- 10 Allem voran sollten Väter einen gleichgewichtigen Beitrag zur Kindererziehung leisten!
- 11 Besonders geeignet dazu ist auch Boals Statuentheater. Bei dieser Technik werden von den Teilnehmern - mit ihren eigenen oder den Körpern anderer Teilnehmer - Standbilder entworfen, die dann dynamisiert werden und so ins szenische Spiel überleiten. Zudem liefern diese Bilder sehr plastische Anregungen für das Gestalten einer Szene (siehe Übung 5).
- 12 Augusto Boal, 1989, S.99.
- 13 in: Bernd Ruping (Hg.): "Gebraucht das Theater". 1991.
- 14 vgl. Gerd Koch, in: Bernd Ruping, aaO., S.224
- 15 Mike Büttner, in: Bernd Ruping, aaO, S. 115

## THEATER IM WIDERSTAND

gitta martens / fred hagemann

Bericht und Referat vom „Vierten internationalen Theaterseminar“ in der Akademie Remscheid 1994.

Vom 10. bis zum 14. Januar 1994 fand in der Akademie Remscheid das „Vierte internationale Theaterseminar“ unter dem Titel „Theater im Widerstand“ statt. Ausgerichtet wurde es in diesem Jahr von einem der beiden Kooperationspartner der Akademie, dem Theaterpädagogischen Zentrum Köln. Die Mitarbeiter/innen hatten dieses Thema aus aktuellen Anlässen heraus gewählt und zwei Dozent/innen, nämlich Jolanta Krukowska, Theater Ruchu aus Polen und Dr. Fred Hagemann aus Südafrika gewonnen.

Wie schon bei den vorherigen drei Seminaren zu den Themen: Frauen im Gruppentheater/Inszenierungspraxis 1991; Russische Schule in der Nachfolge Stanislawskis 1992; und Frauen-Stimmen 1993 fanden neben theaterpraktischen Workshops während des Tages an den Abenden Vorträge statt. Einen dieser Vorträge, den von Dr. Fred Hagemann, habe ich im folgenden übersetzt, um die Information einem größeren Kreis von Interessent/innen zugänglich zu machen.

Damit möchte ich auch ein Anliegen vertiefen, das mich 1991 dazu bewogen hatte, die Reihe „Internationale Theaterseminare“ an der Akademie Remscheid ins Leben zu rufen. Es geht mir, Gitta Martens (ARS) und meinen Kooperationspartnern, Uwe Schäfer-Remmele vom TPZ Köln und Kordula Lobeck vom Projekt „Unter Wasser fliegen“ (Wuppertal), um den internationalen Fachaustausch für Profis aus den Bereichen Theaterpädagogik, Gruppentheater und Schauspiel/Regie.

Die „Internationalen Theaterseminare“ sollen als Fortbildung für die Aus- und Fortbilder gelten. Aus dieser Zielrichtung folgt zum einen, daß wir Schauspiel- oder Regieprofis einladen, uns ihre Arbeitsansätze vorzustellen. Um deren methodisch-didaktischen Transfer kümmern sich die Teilnehmer/innen selber, bzw. hierzu gibt

es selbstorganisierte Diskussionsrunden im Rahmen der Seminarwoche; zweitens geben die Künstler/innen in Form von Referaten oder Filmen Informationen und Einblick über die künstlerische, kulturelle und politische Situation in ihren Ländern. Die dramatisierten Vorträge der vier russischen Regisseure über ihre Erfahrungen im Kampf mit dem sozialistischen Realismus waren für alle ein wirklich beeindruckendes Erlebnis, das viel zum Verständnis der verschiedenen Arbeitsansätze und Theatersprachen in Ost und West beigetragen hat. Über die Vorträge liegen Tonmitschnitte vor, die auszuwerten ich leider bisher nicht das Geld und die Zeit gefunden habe. Vielleicht weiß jemand von den interessierten Leserinnen und Lesern Hilfe.

1994 nun, auf dem „Vierten Internationalen Theaterseminar“ sprach Dr. Fred Hagemann in eindringlicher und engagierter Weise von der Geschichte des südafrikanischen Widerstandstheaters, er sprach in Erwartung der ersten demokratischen Wahlen in seinem Land und der dann hoffentlich erfolgreichen friedlichen Veränderungen. Was mir dabei deutlich wurde, war die hoffnungsvolle Funktionalisierung des Theaters für Menschlichkeit und Emanzipation, die, das zeigen Aufzeichnungen und Filme, nicht auf Kosten dessen gehen muß, was wir in Abhängigkeit von den historischen Gegebenheiten unter künstlerischem Anspruch verstehen und einzulösen versuchen. Mit dem Referat liegt deshalb nicht nur ein Überblick über eine vergangene Epoche südafrikanischen Theaters vor, sondern auch ein Denkanstoß, was Theater auch sein kann und was von dieser Kunstform weiterhin in Südafrika erwartet wird, wenn es auch auf den Straßen und Plätzen verbleiben kann.



## Südafrika und sein Theater des Widerstandes - Ein Überblick

fred hagemann

Der Freiheitskampf in Südafrika hat eine lange und bedeutsame Geschichte, die zu erzählen abhängig ist vom Gesichtspunkt des Erzählers. Meine besondere Perspektive ergibt sich aus der begünstigten Situation eines Theaterstudenten, der das Privileg hatte, an Theatervorstellungen teilzuhaben, in denen die Widersprüche und der Horror der Apartheid ihren Ausdruck fanden, und der diese also bezeugen kann.

Sie bewegten sich zwischen förmlichen Vorstellungen in bekannten Theatern wie dem „Market Theatre“ in Johannesburg und Vorstellungen, die unter Bäumen in ländlichen Gebieten stattfanden oder als illegale Vorstellungen in Soweto. In letzter Zeit habe ich beobachtet, wie die Restriktionen, die dem Theater des Widerstandes aufgezwungen worden waren, vom nationalistischen Regime gelockert wurden, und wie sie versuchten diese starken Proteste zu entschärfen, indem sie sie in ihre eigene domonierende Ideologie absorbierten.

Aufführungen des Theaters des Widerstandes in Südafrika lassen sich nicht einfach durch ein Konzept charakterisieren, obwohl es von einer gemeinschaftlichen Reaktion auf die Apartheid und dem Bedürfnis begründet ist, die Existenzbedingungen unter deren Herrschaft aufzuzeigen. In der Fachliteratur, die über schwarzes Theater der 70iger und 80iger Jahre geschrieben wurde, wird das Theater des Widerstandes neben anderen Überschriften als „politisch“, „alternativ“, „engagiert“ oder „populär“ bezeichnet<sup>1</sup>. Andere Autoren unterschieden zwischen „Afrikanischem Theater“ und „Schwarzem Theater“<sup>2</sup>. Maishe Mponya - ein Kollege von mir an der Drama-Abteilung der Wits Universität und ein sehr bekannter schwarzer Stückeschreiber - sagt, daß „Afrikanisches Theater“ von „Widerstand“ und „Freiheit“ handelt und „etwas ist, daß ich nie in einer Produktion gesehen habe, die von Weißen und Schwarzen in einer Zusammenarbeit gemacht wurde, oder in einer Produktion von Weißen, die schwarze Schauspieler benutzten“ und daß „Schwarzes Theater etwas ist, was

Weiße sich ausgedacht haben.“ Im Lichte dieser Beobachtung ist es wichtig, einige der Stränge genauer anzusehen, die im Zusammenhang mit dem Theater des Widerstandes in Südafrika wirksam wurden. Und zwar, um eine Vereinfachung von Inhalt und Zusammenhang zu verhindern, die die Aktiven dazu geführt haben, Schauspiel und Theater zu benutzen, um das Bewußtsein ihres Publikums zu schärfen, damit es gegen das nationalistische Regime angeht.

Für das Ziel dieses Zusammentreffens hier in der Akademie Remscheid fand ich es angebracht, sich vier Hauptkategorien des Theaters genauer anzusehen: Arbeitertheater, Stücke von einzelnen Autoren, Politisches Theater und Pädagogisches Theater. Ich würde sagen, daß eine Kombination aller Ebenen, die in den genannten Kategorien von Theater enthalten sind, heute sehr wichtig ist, um ein Theater zu schaffen, das dem Wiederaufbau und der Entwicklung dient, da Südafrika auf dem Weg zu einer demokratischen Verfassung ist.

Statt einer Definition der oben genannten Kategorien, halte ich es für anschaulicher, euch einen kurzen historischen Überblick über die ursprünglichen Theaterformen zu geben. Diese kurze Aufzählung wird der historischen Komplexität der Aufführungspraxis in Südafrika zwar nicht gerecht werden. Aber sie wird, so hoffe ich, einen Einblick in die Arbeitspraxis dieser Art von Theater geben.

### Poetische Huldigung

Vor der europäischen Kolonisation in Südafrika gab es theatralen Ausdruck in der Form der Geschichtenerzählung (Xhosa:intsomi:Sotho:intsomo); der poetischen Huldigung (dithaka oder izibongo) und der tänzerischen Darstellung. Politische Zeremonien und religiöse Rituale hatten auch starke theatrale Elemente. Die Unterscheidung des Westens zwischen imaginerter Welt und funktionaler Welt ist in Afrika nicht getroffen worden. Aufführungen waren ins alltägliche Leben eingebettet, und das Ein- und Auftauchen in solche Ereignisse wurden nicht durch Begriffe wie absolute Zeit und Raum hervorgehoben. Der Hauptunterschied zwischen dieser Form theatralen Ausdrucks und dem

## Theater im Widerstand

westlichen Begriff von Theater bestand in der Eingebundenheit in die lebendigen Ereignisse des Lebens. Es war kein aus dem Leben herausgehobenes Ereignis wie bei westlichen Theateraufführungen, sondern es war in die alltäglichen Handlungen eingebunden.

Ein anderes Merkmal vorkolonialer Aufführungen war, daß Tanz, Gesang, Sprache, Musik und Bewegung unauflöslich zusammengehörten. Sie arbeiteten zusammen, um im Zusammenhang der Aufführungsmodalitäten einen vereinheitlichten Bedeutungsgehalt zu erschaffen. Iimbongo (poetische Huldigungen) z.B. vermittelt soziale Aussagen in Form improvisierter Verse, begleitet von übertriebenen Gesten und tanzähnlichen Bewegungen. Bei Zuluhochzeiten werden die sexuellen Verbindungen des Paares und die sozialen der Familien durch große, miteinander konkurrierende ukuqumushela Tänze ausgedrückt, die von Gesang und Trommeln sowie theatralen Zwischenspielen begleitet werden. Viele dieser Merkmale kann man noch bei heutigen Aufführungsgelegenheiten beobachten, denn sie sind bestimmt keine statischen historischen Relikte sondern bedeutsame Möglichkeiten, zeitgenössische Themen zu transportieren.

Mit der Ankunft der Kolonisatoren begann ein Prozeß der Dekontextualisierung und Entfremdung, der die schwarzen Menschen aus ihren traditionellen Kontexten und ihrer Geschichte herausriß. Ursprüngliche Aufführungsformen wurden als „primitiv“ und „moralisch minderwertig“ abgestempelt. Schwarze Führer, die in Missionsschulen und Colleges erzogen worden waren, verbanden mit ihren theatralen Traditionen „Rückwärtsgewandtheit“ und „ethnische Teilung“ und mieden sie deshalb zugunsten westlicher Ästhetiken.

Während große Teile der schwarzen Literatur Zeichen für eine Integration in den westlichen Lebensstil setzten, gab es andere Autoren, die der schwarzen Lebensweise mehr Aufmerksamkeit schenkten.

Mit der Jahrhundertwende hatte die Opposition gegen den britischen Imperialismus und Rassismus in politischen Organisationen Ausdruck gefunden. Der ANC z.B. wurde zu Beginn des Jahres 1900 gegrün-

det, und einige seiner Autoren entwickelten politische Bestrebungen, befreit von den Zwängen der Kolonialmacht. Ursprüngliche schwarze Legenden aus der Feder von Schriftstellern wie H.Dhlomo legten den Grundstein für den Großteil der zukünftigen Protestliteratur.

Zu der Zeit, als die Nationalistische Partei 1948 an die Macht kam, hatte die schwarze Opposition gegen das Regime viele Ausdrucksformen gefunden, angefangen von Streiks, politischen Protesten, Märschen, Vertretungen und Aufständen. Das meiste davon wurde brutal zerstört oder ignoriert von der illegitimen Regierung.

### The Blood Knot und King Kong

In den frühen 60iger Jahren kündigten die Stücke von Athol Fugard - *The Blood Knot* (1962) und das Musical *United Artist's-King Kong* (1959) einen ersten Höhepunkt im Theater der Schwarzen an. Beide, von schwarzen Schauspielern wie Zakes Mokae, Fats Bookhalane, Miriam Makeba und Abigail Khubekhage spielten Stücke enthüllten eine Qualität von tiefgründiger Tragik-Komik, die Südafrikas einzigartiger Beitrag zum Welttheater ist. Als sie damit in Großbritannien auftraten, halfen sie zudem, dem Rest der Welt den menschlichen Albtraum und den psychologischen Horror zu enthüllen, den das Leben unter dem Apartheid Regime bedeutete.

Zu dieser Zeit installierte das nationalistische Regime die Räte der Darstellenden Künste (Performing Arts Councils), die die weiße Bevölkerung mit Schauspiel, Oper und Ballett zu unterhalten hatten. Die Verwalter bezogen die Arbeiten der schwarzen Stückeschreiber in ihre Spielpläne nicht ein, bis auf die Stücke von Athol Fugard. Das „Separate Amenities“ Gesetz verbot schwarzen Schauspielern, auf derselben Bühne zu sein wie weiße Schauspieler. Die einzigen Theater, die sich weiterhin der Regierung widersetzen, waren das *Wits Black Box* und das *Space in Cape Town*. Beide wurden von Universitäten verwaltet, und es gelang ihnen, Schlupflöcher im Gesetz zu finden. Als *King Kong* zum ersten Mal in Johannesburg auf die Bühne kam, wurde es in der Großen Halle des *Wits* aufgeführt, um den Mitglie-



den verschiedenen rassischer Gruppen den Besuch derselben Aufführung zu ermöglichen.

Die 60iger Jahre sahen ebenfalls große Aufstände, hervorgerufen durch das Massaker von Sharpsville, das Verbot des ANC und die generelle rassische Polarisierung. Inmitten dieses Aufruhrs gelang es den organisierten Künstlern und später den Mitgliedern des Dorkey Hauses, Interesse am populären Theater in den Townships zu entzünden. Der sehr produktive Schriftsteller, Produzent und Direktor Gibson Kente, ein Komponist und Arrangeur von Jazzgesängen für solche Stars wie Miriam Makeba, entwickelte eine Form von Musiktheater, die einzigartig ist. In den



60iger Jahren schrieb, komponierte und leitete er die Produktionen von „Manana, the Jazz Prophet“ (1963) und „Sikela“ (1964). Diese Musicals waren Melodramen, die sich direkt an ein schwarzes Massenpublikum wandten. Er schrieb seine Stücke in englischer Sprache, die die Sprache des Widerstandes gegen die kulturellen Auswirkungen der Apartheid geworden war. Seine Stücke sind durch die tragikomische Art gekennzeichnet, von der ich eben gesprochen habe und welche dem schwarzen Publikum erlaubte, eine psychi-

sche Distanz gegenüber zu schmerzhaften Erlebnissen aufzubauen. Afrikanische Zuschauer lachen häufig an Stellen, die ein weißes Publikum entgeistern würden. Aufgrund der politischen Umstände, in denen er schrieb, waren Kentes Stücke nicht offen konfrontativ. Seine späteren Stücke in den 70iger Jahren - besonders „How long, I believe, too late“ und „La duma“ spiegeln eine sehr viel stärkere politische Haltung.

### Workshop 71

Die späten 70iger Jahre erlebten eine Anzahl von Verboten, für Stücke wie für Stückeschreiber. Kente wurde ins Gefängnis gesperrt als er versuchte „How long“ zu verfilmen. „Survival“, ein Stück des Workshop 71, „Give us this day“ des Hochwürdigen Magina und „Confused Mhlaba“ (1974) von Khayaletu Mghayisa waren unter vielen anderen Produktionen, die unbarmherzig verboten wurden.

„Workshop 71“ war eine weitere Initiative der Wits Universität zu der Zeit. Geleitet von Robert „Meshengu“ McLaren bezog der Workshop 71 beide, schwarze und weiße Schauspieler, ein. Geschaffen wurde eine neue Realität durch die Transformation existierender Aufführungstraditionen, vermischt mit westlichen Improvisationsmethoden. Die Techniken, die aus dem Workshop 71 heraus entstanden, beeinflussen noch heute bis zu einem gewissen Grad die Natur des Township Theaters.

Die späten 70iger Jahre erlebten den Aufstieg von zwei wichtigen schwarzen Stückeschreibern: Matsemela Manaka und Maishe Maponya. Beide Autoren waren von der Bewegung des Schwarzen Bewußtseins, initiiert von Steve Biko, beeinflusst. Maponya's „Hungry earth“ wurde in London wie auch in Soweto aufgeführt.

## Theater im Widerstand

Diese beide Stückeschreiber halfen, eine wahrnehmbare Tradition im Schwarzen Theater zu begründen. Im Kampf, dem Albtraum des Apartheid Regimes zu widerstehen, wurde das „schwarze Bewußtsein“ entwickelt, indem Theatertraditionen im Dienst des Widerstands-Theaters rekonstruiert wurden.

David Coplan hat diese Traditionen „gegenseitige Verbundenheit“, „Sichtbarkeit“, „Bildhaftigkeit“ und „Wirksamkeit“ genannt.

### Gegenseitige Verbundenheit

Davon gibt es zwei Arten: 1. Synthese - meint den Fluß der Bedeutung, Übersetzung der Bilder, Koordination des Ausdrucks verschiedener optischer, Kostüme und zeremonieller Darstellungen; 2. die Kontinuität zwischen darstellender und instrumenteller Aktion, wodurch Identität und soziale Strukturen gebildet und die Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen vermittelt werden in bezug auf die sozialen, biologischen und spirituellen Aspekte des Lebens.<sup>3</sup> In der Aufführung sind Gesang, Erzählung, Körperausdruck, Stimmausdruck und Tanz zu einem Ganzen verschmolzen.

### Sichtbarkeit

Die miteinander verbundenen Elemente der Aufführung führen zu einer Sichtbarkeit - die Bedeutung nimmt sichtbare Form an. Charakter und Thema werden durch die Aktion entwickelt, nicht durch Beschreibung oder Dialog. Aktion ist der Höhepunkt. In Fugards „The island“ wird dieses Merkmal in den Eröffnungsmomenten des Stückes demonstriert, wenn zwei Charaktere die endlose Aufgabe vorführen, Steine von einer Stelle zu einer anderen zu schleppen, aus keinem ersichtlichen Grund als dem, sie zu beschäftigen. Dies führt augenblicklich - in bildhafter Form - dazu, die Lebensbedingungen der schwarzen Bevölkerung zu umreißen.

### Bildhaftigkeit

Die Vorherrschaft der Aktion gibt wiederum den Weg frei für den Umgang mit den Bildern. Das „Izibongo“ der Zulus z.B.

kommt dem Laien wie eine verwickelte Erzählung in Versform vor. Kenner aber stimmen zu, daß die erzählenden Sequenzen vollständig der Beschreibung der Charaktere untergeordnet sind, und zwar wider den Hintergrund normativer kultureller Werte. Die Geschichte entwickelt sich mehr durch die Kette der Bilder als durch die Erzählung. Heute macht diese herausgehobene Position der Bilder die zentrale ästhetische Dynamik des schwarzen Theaters aus.

Die Tradition der mündlichen Dichtung ist keine statische. Sie verändert sich ständig, um den Herausforderungen jedes besonderen historischen Moments zu entsprechen. Im selben Maße sind nie zwei Vorstellungen desselben Stückes identisch, das ganze Bündel von aktuellen Zusammenhängen beeinflusst und formt die Aufführung.

### Wirksamkeit

Wirksamkeit meint in schwarzen Aufführungen die Konkretisierung von Vereinbarungen zwischen der menschlichen und der übernatürlichen Welt und geht damit über einfache theatrale Zerstreung hinaus und hin zu Repräsentationen, die das Bewußtsein der Zuschauer anrühren und ihren Willen zur Handlung. Aufführungen spiegeln nicht einfach das Leben wider oder drücken dessen Bedeutung aus, sondern rechnen zu dessen Erfahrung. Es gibt keine gesetzte Distanz zwischen Schauspieler und Zuschauer, zwischen dramatischem und alltäglichem Ereignis, zwischen Realität und Vorstellung auf der Bühne.

In den achtziger Jahren wurden buchstäblich hunderte von hastig gefertigten Stücken in den Townships aufgeführt. Die meisten von ihnen wurden niemals aufgeschrieben, sondern improvisiert oder aus der Erinnerung von den Schauspielern gespielt, um zu verhindern, daß die Polizei vom Inhalt der Stücke zuvor Kenntnis erhielt, und um zu verhindern, eingesperrt zu werden. Als alle anderen Wege der politischen Artikulation versperrt waren, wurden Theateraufführungen zur einzigen Möglichkeit von Aktivisten, die Neuigkeiten des Tages zu verkünden, politisches Bewußtsein zu entwickeln und die Zuschauer zum Widerstand zu motivieren.

Diese Stücke wurden niemals mehr als einmal an einem Ort aufgeführt, und die Darsteller stellten beim ersten Anzeichen von Polizei schnell ihr Spiel ein. Die Polizeiaktionen machten ein armes Theater mit wenigen Requisiten, ohne Kostüme, aber einem hohen körperlichen Ausdrucksvermögen notwendig.

### Arbeitertheater

Nach den Streiks 1976 begann das Arbeitertheater mit seinem Beitrag zur Widerstandsbewegung. Stücke der Gewerkschaften wie „The Dunlop play“, „Llanga Lizophumela Abasebensi“ und andere brachten die Hauptanliegen des Widerstands an die Arbeitsplätze, und diese wurden die Kampforte für die Befreiungsbewegung. Die Gewerkschaftsbewegung erkannte das Bedürfnis der Arbeiterklasse, sich auszudrücken angesichts des Umstandes, von der kulturellen Reproduktion ausgeschlossen zu sein. Sie bauten Theater- und Musicalgruppen, Chöre in ihre Bildungsprogramme ein.

Die ersten Schritte hin zu einem „Gemeintheater“ wurden als Antwort auf den Gewerkschaftsauftrag von 1979 unternommen. Dies war eine Produktion, genannt Security, und wurde von der Junction Avenue Company beraten. Es stellt einen Mann dar, der - unfähig, einen Arbeitsplatz zu finden aufgrund des engen Arbeitsmarktes - einen Job als „Wachhund“ außerhalb einer Fabrik annimmt. Er ist ausgerüstet mit einer Hundehütte und einem Hundehalsband (collar = Kragen, Hundehalsband). Witzelnd gesteht er ein, daß es kein „weißer Kragen-Job“ sei, sondern einer mit Hundehalsband. Er wird von einem ehrgeizigen Mittelklasseangestellten trainiert unter der Aufsicht von Mister Fatman, dem Chef. In einem zermürbenden Lernprozeß, wie ein Hund zu sitzen und anzugreifen, verlernt er zu sprechen und verwandelt sich endlich in den „underdog“, der er schon ursprünglich war.

„Llanga Lizophumela Abasebensi“ (Die Sonne geht auf für die Arbeiter) war das erste Arbeitertheaterstück, das von einer großen Bevölkerung gesehen wurde. Neben Einladungen, in den Townships aufgeführt zu werden, wurde es auf Video aufgezeichnet und war so für Tausende von

Arbeitern erhältlich. Andere Beispiele waren das „Dikhitsheneng“ und das „Dunlop Stück“, welches auf Streiks in der Dunlop Fabrik einging. Diese Stücke veränderten die übliche Aufführungspraxis in drei Punkten:

1. Sie wurden außerhalb etablierter Theaterwege aufgeführt.
2. Sie fanden in der Arbeitszeit der Arbeiterklasse statt, nicht in der Freizeit.
3. Sie wurden an Orten aufgeführt, an denen Mensch bereits aus anderen Gründen versammelt waren, statt sie speziell einzuladen, das Stück zu sehen.

Die Dramaturgie der Stücke schloß eine aktive Beteiligung der Zuschauer ein, je nach Vorschlägen aus dem Publikum gab es verschiedene Schlüsse; Tänze und Lieder spielten bei der Erarbeitung der Rahmenhandlung des Stückes eine wichtige Rolle und schufen ein gemeinsames Gefühl der Solidarität im Publikum.

### Das Pädagogische Theater

Die Praxis des Pädagogischen Theaters machte ihre ersten vorsichtigen Schritte in der Mitte der 80er Jahre. Sie war beeinflusst von Paulo Freires Arbeit (illegale Kopien seines Werkes „Die Pädagogik der Unterdrückten“ hatte einige Jahre in der Untergrundbewegung zirkuliert und hatte die Arbeit von Ramphela, dem Kollegen von Steve Biko und jetzt Vizerektor der Kapstadt Universität) beeinflusst und später auch die Arbeiten von Augusto Boal und Dorothy Heathcote. Heute wird es intensiv dafür genutzt, Gesundheitsthemen, besonders AIDS-Aufklärung, bekannt zu machen (die Theaterabteilung der Universität des Zululandes hat kürzlich 6 Millionen Rands herangezogen, um ein extensives AIDS-Programm zu finanzieren, mit dem in alle Schulen in KeaZulu gegangen wird) und Wahl-Erziehung.

Diese Theaterform folgt dem Prozeß der Bewußtmachung, der mit der Benennung des Problems durch die Teilnehmer beginnt, dann das Problem reflektiert und endlich zu den passenden spielerischen Aktionen kommt. Es gibt keine Trennung zwischen Spielern und Zuschauern, da alle in den dramatischen Prozeß einbezogen werden.

## Theater im Widerstand

Es ist dies die Form von Theater, die sehr effektiv bewiesen hat, daß die daran teilhabenden Menschen signifikante Fortschritte in der Veränderung ihres Denkens, ihrer Haltungen und ihres Lebensstils zu machen in der Lage sind.

### The Present

- Movement away from the arts been controlled by political organisations including the ANC and a greater say by artists themselves as to policies that affect the arts.
- A demand for disbanding of the performing arts councils.
- The formation of a national arts lobby for the democratisation of the arts.
- An increased recognition of the arts in education at all levels but especially in primary and secondary education.
- A demand for greater representation of the African contribution to a National cultural heritage.
- The opening of dialogue with the rest of the world and in particular African countries.
- The formation of regional and national structures to administer state funds for the development and practice of the arts in formal and informal institutions.
- Redress the huge disparity between rural and urban funding for the arts.
- The abandonment of censorship
- The monitoring of overseas artists working in South Africa in order to protect work opportunities for all South African artists.

### Ich bin ein Mensch, weil du ein Mensch bist

Zu einer Zeit, in der in Südafrika viele paradigmatische Veränderungen anstehen und zu einer Zeit, in der wir uns in der Welt mehr und mehr bewußt werden, daß wir notwendig auf die Welt und uns selbst Acht geben müssen, wird sich die Natur des Theaters weiter in Struktur und Funktion verändern.

Da gibt es ein Motto im Zulu, von dem ich glaube, daß es ein Thema der zukünftigen Theaterforschung sein könnte. Dieses Motto ist das Konzept von Ubuntu, welches übersetzt bedeutet „Ich bin ein Mensch, weil Du ein Mensch bist.“ Danke.

#### Anmerkungen:

- 1 Coplan D. 1987: *Dialectics of Tradition in South African Black Theatre in Critical Arts Vol 4, No 3* Durban, University of Natal Press
- 2 Tomaselli K. und Muller J. 1987: *Class, Race and Oppression: Metaphor and Metonymy in Black South African Theatre in Critical Arts Vol 4 No 3* Durban
- 3 Coplan am a.O. siehe oben

#### Zur Person:

Fred Hagemann erhielt an der Universität von Natal seinen Doktor in Drama Studies. Er studierte Bewegung und Tanz an der Laban School in London, Pantomime bei Marcel Marceau in Paris und Bewegungstherapie in den USA. Er leitet die School of Dramatic Art an der Universität Witwaterstrand in Johannesburg. Er ist Gründungsmitglied der südafrikanischen Dance Alliance, deren Ziel eine nicht rassistische, nicht sexistische und demokratische Entwicklung des Tanzes ist. Fred Hagemann hat reichhaltige Erfahrungen durch die Produktion von Theater- und Tanzaufführungen und hat mehrere Tanz/Image Theaterstücke für die School of Dramatic Art Wits University geschaffen.

Übersetzung: Gitta Martens, Akademie Remscheid

## Neues zur Theaterarbeit

ulrike fangauf

*Ruping, Bernd, Vaßen, Florian & Koch, Gerd: Widerwort und Widerspiel, Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben, Erfahrungen. Lingen, 1992, 338 S., DM 20,-.*

*Ruping, Bernd (Hrsg.): Gebrauchte das Theater: Die Vorschläge Augusto Boals: Erfahrungen, Varianten, Kritik. Lingen, Schriftenreihen der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, 1992, 368 S., DM 20,-.*

Bernd Ruping, der maßgebliche Herausgeber und Mitautor beider Bücher ist stellvertretender Leiter am Theaterpädagogischen Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V. in Lingen/Ems. An dieser Institution veranstaltete er zusammen mit dem Psychodrama-Zentrum Münster 1991 eine vielbeachtete Tagung mit dem Titel: „PsychoDramaTheater“.

Ich will die Vielseitigkeit des Herausgebers besonders betonen - das Spektrum seiner eigenen Veröffentlichungen reicht von einem Gedichte- und Geschichtebuch (1979) über ein Teen-Sexbuch (1982) bis zur Theorie und Praxis des Brechtschen Lehrstücks (1984) -, weil sie mir Begründung liefert für das Gelingen der beiden Bücher. Seine eigenen Beiträge fallen auf durch Humor, Klugheit und Kunstverständnis auch im Schreibstil; die Auswahl der Beiträge läßt auf viel Toleranz schließen. Schon die Form der Bücher ist ansprechend: Format, Druck, Gestaltung und nicht zuletzt der übersichtliche Aufbau deuten darauf hin, daß es sich eher um Lese- als um Lehrbücher handelt.

Dem Band „Widerwort und Widerspiel“, das sich mit Fragen zum politischen Theater beschäftigt, ist ein Zitat Wolf Biermanns vorangestellt: „Brecht, die zerbrochene Welt zeigte er uns in seinem geschliffenen Spiegel - die neueren haben nun auch den Spiegel zerbrochen und zeigen in den Scherben die Welt: ganz“. Ja, auf Brecht wird gern und viel Bezug genommen, wie er immer genannt wird, wenn vom politischen Theater des 20. Jahrhunderts die Rede ist. Sein „episches“ Theater baut innerhalb des politischen Theaters wohl

auch am stärksten auf Sprache auf, ist mehr argumentierend als agitatorisch, ganz im Gegensatz zum Prinzip des Straßentheaters. Zwei weitere Formen politischen Theaters sind das Dokumentartheater und das parteipolitische Theater, letzteres kam vorwiegend in den sozialistischen Ländern zu Bedeutung und wird daher im vorliegenden Band auch nicht weiter berücksichtigt. Denn viele der Autoren dieses Buches sind Theaterproduzenten, -pädagogen und -wissenschaftler, die an der Seminarreihe „Ästhetik des Wi(e)derstehens“ 1990 in Lingen teilgenommen haben. Ihnen geht es um die Frage, was man hier und heute in unserer Gesellschaft mit den Mitteln des Theaters erreichen kann, will oder soll. Sie leisten dabei nicht nur Kopfarbeit, sondern haben experimentiert, selbst gespielt, bei der Einführung in die Rollen die Figuren und Beziehungen hinterfragt, neu entdeckt und sich schließlich selbst in Bezug gesetzt zu den theatralischen oder historischen Ereignissen.

Das Buch ist in zwei Abschnitte gegliedert; zunächst werden grundlegende Aspekte zum politischen Theater diskutiert, hingewiesen auf Peter Weiß, Ernst Bloch, Rolf Hochhuth, Peter Handke ... und, natürlich, Brecht. Klug und mit erstaunlicher Leichtigkeit gelingt es vielen Autoren, dem Leser die Bedeutung von „Kultur-Arbeit“ und „politischer Bildung“ nahezubringen. Dieser Stil setzt sich dann im zweiten Teil fort, der aktuelle Erfahrungen aus konkreten Projekten der Theaterarbeit vorstellt. Das Straßentheater wird dabei genauso berücksichtigt wie die berühmten „großen Bühnen“, das Theater mit Schülern und Studenten ebenso, wie das der „Freien Gruppen“, theaterpädagogische Experimente ebenso wie Tanztheater, Kinder- und Jugendtheater. Entstanden ist ein sehr subjektives Sammelsurium, aber so engagiert und glaubwürdig und dabei oft witzig so geschrieben, daß man Lust bekommt, sich mehr mit dieser Art von Theater zu beschäftigen.

Für Psychodramatiker noch interessanter ist der Band „Gebrauchte das Theater - die

## Neues zur Theaterarbeit

Vorschläge von August Boal". Boals „Theater der Unterdrückten“ ist wiederum „politisches Theater“, das gesellschaftliche Mißstände bewußt machen will, um sie zu verändern. Boal ist dabei beeinflusst vom brasilianischen Pädagogen Paulo Freire und, natürlich, von Brecht, aber er ist eben auch beeinflusst von Jakob Levy Moreno, dessen Theaterideen und dem Psychodrama. Zwar grenzt sich Boal immer wieder verbal gegen Moreno ab (nachzulesen bei Daniel Feldhändler: Psychodrama und Theater der Unterdrückten, und in Henry Thoraus Beitrag über Boal und Moreno in der Zeitschrift Psychodrama Heft 1/1991); fest steht jedoch, daß Boal das Psychodrama als Teilnehmer erlebte und unüberschaubar sind die vielen Parallelen im methodischen Instrumentarium und in der Zielsetzung. Dies wird auch im vorliegenden Buch deutlich, obwohl nur Daniel Feldhändler direkt auf Moreno eingeht (S. 299f.)- ganz erstaunlich angesichts der Tatsache, daß mindestens 6 der 27 Autoren Psychodramaerfahrung haben.

Der 1931 in Rio geborene Boal hat im Laufe seiner Tätigkeit nicht nur Theatergruppen in Brasilien, Argentinien, Portugal und Frankreich geleitet, sondern sein „Theater der Unterdrückten“ auch in vielen anderen Ländern der Erde bekannt gemacht. Eine seiner wichtigsten Forderungen ist, den passiven Zuschauer zum Handelnden im Theater (und damit auch im Leben) werden zu lassen; eine weitere, mit Hilfe des Theaters die Wirklichkeit zu erkennen, um sie zu verändern. Boal legt dabei großen Wert auf genaue Darstellung und Körperarbeit und versucht, ein weitgehend ästhetisches Werk entstehen zu lassen. Die vier bekannteren Formen des „Theaters der Unterdrückten“ sind:

- das *Statuentheater* (ähnlich der Familienskulptur im Psychodrama wird eine Szene nonverbal, ohne Bewegung, gestellt, verdichtet und schließlich verändert),
- das *Zeitungstheater* (szenische Darstellung von Nachrichten und Aufarbeitung dergestalt, daß evtl. Hintergründe, Falschinformationen oder Manipulationen sichtbar werden),

- das *Unsichtbare Theater* (Miniszenen zu aktuellen Problemen werden am möglichen Tatort gespielt, so daß der Zuschauer glaubt, in einen realen Vorfall geraten zu sein und evtl. eingreift),
- das *Forumtheater* (eine Szene aus dem Leben des Darstellers wird gespielt - die Zuschauer spielen anschließend diverse Lösungsvorschläge des gezeigten Konflikts; vergleichbar ist dies mit dem „Probearbeiten“ in der „surplus-reality“ des Psychodramas).

Dieses Buch über Boals „Theater der Unterdrückten“ bietet nun reichlich Gelegenheit, lesend teilzunehmen an workshops, die Boal selbst leitete, sowie an der Umsetzung seiner Methoden in diversen gesellschaftlichen Bereichen. Das Schwergewicht liegt eindeutig auf dieser Fülle von Protokollen, die erstaunlich ausführlich, detailliert und auch kritisch hinterfragen; zu Recht fehlt der Versuch, Boal einzuordnen in das Spannungsfeld zwischen Kunst, Politik und Therapie, wo er nirgends wirklich zu Hause ist und doch überall hingehört.

Das Buch „Gebraucht das Theater“ kann dazu anregen, sich mit Morenos frühen Theaterversuchen in Wien (und seinen späteren in New York) und seinem Buch „Das Stegreiftheater“ neu zu beschäftigen. Boals Arbeit könnte das Psychodrama wieder bereichern, damit nicht in Vergessenheit gerät, daß Moreno in Schule, Fabrik, Mädchenheim, Flüchtlingslager und Theater gearbeitet hat, daß er gegen alle festgelegten Institutionen revoltierte und daß sein berühmtes Zitat „Handeln ist heilender als reden“ nicht nur auf Psychotherapie bezogen war (Vgl. auch F. Buer (Hrsg.): Morenos therapeutische Philosophie. Opladen 1991).

## Gebraucht das Theater!

Ulrich Meyer-Horsch

*Ruping, Bernd (Hrsg.): Gebraucht das Theater: Die Vorschläge Augusto Boals: Erfahrungen, Varianten, Kritik. Lingen, Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, 1992, 368S., DM 20,-.*

Hmm. Ein Herausgeber, der sich bereits im Vorwort für die vielen Schwächen seines Buches entschuldigt, für die „Pluralität der Artikel, die Vielfalt an Stilen und Schreibweisen, an Begriffen und Bezügen“ und für die zu dürrig ausfallende theoretische Reflexion theaterpädagogischer Praxis: Das fängt ja gut an ... Und natürlich stechen mir dann auch prompt die unleserliche Titelgestaltung, das unkorrekte Zitieren aus dem Brasilianischen, die mickrigen und wenig aussagenden Photos (die nicht mal namentlich gekennzeichnet sind), überhaupt ein etwas hilflos wirkendes Layout ins Auge.

Bernd Ruping scheint es nicht einfach gehabt zu haben: Wie umgehen mit einer Ansammlung verschiedenster, sich z.T. wiederholender, z.T. widersprechender, manchmal einfach aneinander vorbeirendender Artikel? Ruping hat es dennoch fertiggebracht, dieses Material sinnvoll zu ordnen. Kompliment! Herausgekommen ist dabei eine äußerst lesenswerte Sammlung von grundsätzlichen Darstellungen, Praxisberichten und kritischen Stellungnahmen zu Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ - nicht mehr und nicht weniger.

Den Rahmen dieser eigenwilligen Sammlung bilden einerseits zwei Berichte von Workshops, die Boal 1979 in Hamburg und 1989 in Lingen gegeben hat und andererseits zwei dazugehörige (leider nicht sehr informative) Interviews. Aus den von Ingeborg Altstaedt und Dietlinde Gipser bzw. von Bernd Ruping verfaßten Workshop-Berichten wird schon deutlich, wie sehr sich Boals Arbeit seit 1979 weiterentwickelt hat: Vom Statuen-, Forum- und Unsichtbaren Theater hin zu den Techniken des „Polizisten im Kopf“, die sich zunehmend mit verinnerlichter Unterdrückung befassen (bedauerlicherweise werden

letztere in kaum einem anderen Beitrag des Buches diskutiert.). In einem einführenden Artikel beschreiben Carsten Eggers, Jan-Dirk Fink und Jessika Thrun die Methoden und Funktionen des Statuentheaters als einen „szenisch konkreten Einstieg in die erfahrungsbezogene Auseinandersetzung“ mit Themen wie z.B. „Familie“ und „Feierabend“. Damit ist treffend das Milieu beschrieben, in dem „Theater der Unterdrückten“ (TdU) heute in Deutschland gemacht - ja fast möchte ich sagen: „gepflegt“ wird: SozialpädagogInnen und Diakone, StudentInnen und - darauf weist ein späterer Beitrag hin - in zunehmenden Maße Menschen aus psychosozialen Berufen nutzen Boals Methoden zur theatralen Analyse ihrer eigenen gesellschaftlichen Situation. Ein weiteres Feld unterschiedlicher Interessen; - übrigens einhergehend mit dem Phänomen, daß das TdU von professionellen TheatermacherInnen, SchauspielerInnen und RegisseurInnen kaum noch wahrgeschweigt denn ernstgenommen wird (, wobei letzteres Phänomen nicht unbedingt gegen das TdU spricht). Die AutorInnen nutzen jedenfalls das Statuentheater zur Klärung ihrer Rollen im Alltagsleben. Die dabei entstandenen Bilder eigener Konfliktsituationen erscheinen zwar beim ersten Lesen als ziemlich banal, aber die Tatsache, daß sie offensichtlich die SpielerInnen in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Realität ein ganzes Stück weiter brachten, sollte nicht bagatellisiert werden. Der oft erhobene, und sicher nicht völlig fern liegende Einwand, dies sei ja wohl nur sowas wie eine „pädagogische Spielwiese“, zieht nicht. Denn wenn man dem Phänomen „Spiel“ einen eigenen schöpferischen und identitätsstiftenden Wert einräumt, dann ist es durchaus anstrengenswert, daß Menschen ihre eigenen Spiel-Wiesen entdecken.

Weniger erhellend ist es dagegen, wenn PädagogInnen sich genötigt fühlen, die Spiel-Wiesen ihrer Kunden schon im voraus kräftig einzuzäumen. Dazu jedenfalls tendiert Monika Schmidt, wenn sie es in ihrem Beitrag über das Zeitungstheater

## Gebraucht das Theater !

(S. 94 ff.) für zulässig erklärt, Boal „auf didaktisch Machbares sowie (hier!) institutionell Vertretbares“ zu beschränken. Wer entscheidet wohl, was „didaktisch machbar“ bzw. „institutionell vertretbar“ ist? Sicher nicht die SpielerInnen. Schmidts Versuch, Boals Zeitungstheater auf mundgerechte Häppchen („Bausteine, die für sich stehen, aber auch aneinandergesetzt werden können“, S. 104)), zu reduzieren, verhindert m.E. einen spielerischen Umgang mit dieser Methode. Ist solch eine pädagogische Verhackstückelung und Verwurstung des Zeitungstheaters wirklich nötig? Der angestrebte Effekt, SchülerInnen dadurch mehr für die - regelmäßig nachgeschobene - inhaltliche Diskussion zu gewinnen, darf nicht zum Hauptmotiv für Theater-Spiel werden. Nachzufragen wäre natürlich auch, inwieweit in Boals Konzept selbst schon der Grund für solch ein untheatrales, d.h. Spiel nicht förderndes Moment liegt: Ich habe den Eindruck, daß es Boal im Zeitungstheater von viel zu sehr ums Überzeugen anderer geht und nicht ums Entdecken eigener Standpunkte und Handlungsmöglichkeiten im Spiel.

Daß es auch anders geht, zeigt der Beitrag von Daniel Feldhändler über sein „Lebendiges Zeitungstheater“ (S. 160 ff.), das neben Boal auf J.L. Morenos „Lebendiger Zeitung“ beruht. Feldhändler setzt diese „teilnehmeraktivierende Lehr- und Lernform“ vorwiegend im Fremdsprachenunterricht ein. Ausgegangen wird dabei von Pressenachrichten, zu denen die Teilnehmenden einen eigenen emotionalen Bezug herstellen können. „Durch Verkörperung und Rollenübernahme“ der im Text vorkommenden Charaktere entstehen Bilder, die insofern über die reine Illustration des Textes hinausgehen, als sie die Assoziation und das emotionale Repertoire der einzelnen TeilnehmerInnen konstruktiv miteinbeziehen. In einem weiteren Schritt kann das so gewonnene Material dramaturgisch umgesetzt werden und szenisch bearbeitet werden. Auch Feldhändler legt Wert auf eine abschließende Feed-Back-Runde - „als Bestandteil des Spracherwerbs“. Ihm geht es dabei aber nicht um das Abrufen eines kognitiven Lernstoffs, sondern darum, das Erlebte aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten (Rückmeldung zum Erlebten im Spiel, zur Ausübung der Rollen,

Rollen-feedback, Rollenidentifikation, entstandene Interaktionsstrukturen, sharing“) und in Worte fassen. Pädagogik muß also das Spiel nicht einschränken, sondern kann es vielmehr ermöglichen. Dafür finden sich Indizien auch in Holger Hartmanns Beitrag über Bildertheater im Deutsch- und Kunstunterricht (S. 151 ff.) sowie ansatzweise bei Elsmarie Pape/Karl-Albert Kako: „Forum-Theater in der Erwachsenenbildung der evangelischen Kirche“ (S. 184 ff.).

Rückt man das Spielerische des Theaters der Unterdrückten in den Mittelpunkt, so schließt das die Auseinandersetzung mit den eigenen biographischen wie gesellschaftlichen Spiel-Räumen mit ein. „Nur wer die eigenen Befindlichkeiten und Verletzungen kennt, wird vielleicht in der Lage sein, die Verletzungen anderer Menschen wahrzunehmen und angemessen mit ihnen umzugehen“ schreibt Henry Thorau bezogen auf das „Unsichtbare Theater“ (S. 274). Das setzt eine grundlegende Ernsthaftigkeit bei den dieses Theater Praktizierenden voraus (Vgl. Mike Büttner, „Kommunikation und Konfrontation: das Unsichtbare Theater“ S. 108 ff.). Zwar - so Büttner - verlange das Unsichtbare Theater keine professionell ausgebildeten Schauspieler; es zeichne sich aber aus durch Spontaneität, Empathie, Sensibilität und Geistesgegenwärtigkeit (S. 111 u. 114). Ich bin der Meinung, auch diese Fähigkeit müssen geübt werden; vonnöten ist deshalb durchaus ein Stück Professionalität im Sinne von „die Sache, das Spiel, mich und die beteiligten Personen ernstnehmen“. Und das wiederum bedeutet eine „intensive und zeitaufwendige Vorbereitung“ (Büttner) - sonst läuft das Unsichtbare Theater Gefahr, „Realität zu verdoppeln“ (Thorau), statt sie zu verändern.

Martin Jürgens („Theater als Probehandeln oder Duplicationspraxis?“, S. 260 ff.) geht noch einen Schritt weiter. Er wirft dem Unsichtbaren Theater grundsätzlich vor, es wiederhole und verdoppele die Unterdrückung. Boal provoziere hier - gegen seine Willen - die extreme Polarisierung von Spielern und Zuschauern: Nur die einen wissen, „daß und was gespielt wird; die anderen reagieren 'wie im Leben'.“ (S. 266) Damit hat Jürgens sicher nicht



unrecht. Ich vermute, daß es eben dieser Widerspruch ist, der bei vielen Spiel- und TheaterpädagogInnen ein gewisses Unbehagen gegenüber dem Unsichtbaren Theater auslöst. Jürgens kreidet Boal außerdem einen vereinfachenden Dualismus (Unterdrücker - Unterdrückte) in einer komplexen Welt an. Und schließlich stellt er ein Grundziel des Theaters der Unterdrückten, nämlich „die nur Zuschauenden zu Handelnden zu machen“ in Frage.

„Daß es Spieler und Publikum, Agierende und Betrachtende gibt, ist ... wahrscheinlich die ratio und das Movens des Theaters als eines gesellschaftlich institutionalisierten Spielraums ... Gerade die Transzendierung gesellschaftlich gegebener Regelsysteme gelingt nicht selten ... eben da, wo der komplexe und konflikthafte Interaktionszusammenhang von Spielern und Zuschauern per Konsens den Spielraum Theater eröffnet und offenhält.“ (S. 265)

Mit dieser Aussage bewegt sich Jürgens freilich im Reiche der Vermutungen. Daß die von ihm verteidigte Dialektik zwischen Spielern und Zuschauern ungemein produktiv sein kann, bezweifelt auch Boal nicht; nur muß es eben für alle Beteiligten die Möglichkeit geben, die ihnen zugeteilten Rollen auch wieder zu verlassen bzw. zu tauschen! Jürgens mag das nicht gefallen; eine einseitige Auflösung der Dialektik Spieler - Zuschauer bzw. Spiel - Ernst kann ich dann aber nicht sehen.

Das Forumtheater ist vielleicht der konsequenteste Versuch, den Anspruch des TdU, aus nur Zuschauenden Handelnde zu machen, einzulösen. Nach meiner Beobachtung ist es auch die meist gespielte Form des TdU - und das nicht nur in Deutschland (vgl. z.B. die beiden Beiträge über Brasilien von Ingrid Dormien Kordula, S. 251 ff., und von der Gruppe SpectACTulum, S. 255 ff.).

Arnold Piepel („Handlungsmodelle für die Zukunft“, S. 116 ff.) beschreibt die Voraussetzungen für ein „gelungenes“ Forum. Er fragt nach der Motivation der Spielgruppe und erläutert Grundstrukturen und -elemente des Forumtheaters: Klarer Konflikt zwischen Protagonist und Antagonist, Veränderbarkeit der Situation, Identifikation des Publikums, Erarbeitung von Rol-

## Gebraucht das Theater !

lenbiographien, Abhängigkeiten und Ritualen, Vereinbarungen von Spielrahmen und Spielregeln u.a.

Piepel ist - neben Gitta Martens - der einzige Autor, der sich auch ausführlich Gedanken über die Rolle des Spielleiters macht. Diesem „Joker“ kommt ja die zentrale Verantwortung im Kontakt zwischen SpielerInnen und Publikum zu. Leider schweigen sich die meisten anderen Artikel zu diesem Punkt aus. Stattdessen kauen sie wieder, was Augusto Boal sowieso schon in seinem gelben Suhrkamp-Band über das Forumtheater geschrieben hat. Das nervt. So muß man bei mehreren Artikeln (nicht nur zum Forumtheater) erstmal ein paar Seiten überlesen, bevor es interessant wird: Zuviel wird sich da wiederholt bzw. Boals Buch reproduziert. Hier hätte der Herausgeber mutiger eingreifen, gegebenenfalls auch mal einen Artikel zur Überarbeitung zurückschicken müssen.

Aber noch einmal zurück zum Forumtheater: Gerd Koch („...gegen den Strich zu bürsten! Versuche mit A. Boals Theatervorschlägen“, S. 215 ff.) kritisiert es als ein „verhältnismäßig schlichtes soziologisches Verfahren“, das in der Gefahr stehe, „daß es zu statisch/statuarisch ist und sehr wenig historische Abläufe und Veränderungspotentiale, die schon im Leben und Agieren der Menschen miteinander gegeben sind, ernst nimmt“. Vor allem, wenn man es „von gesellschaftlichen Erfahrungen und unmittelbaren Arbeitsaufgaben bis hin zu gesellschaftlichen Kampfaufgaben“ loslöse, verliere es seine utopische Kraft. Ich teile diesen Einwand, glaube aber, daß er sich weniger an die Methode Forumtheater als vielmehr an deren konkrete Umsetzung wenden muß: Ich meine damit z.B. die unsägliche Workshop-Kultur, die das Forumtheater mehr zum linksalternativen Konsumartikel gemacht hat als zum Medium „gesellschaftlicher Kampfaufgaben“. Zudem arbeiten nur wenige freie Theatergruppen kontinuierlich mit dem Forumtheater. Vorwiegend punktuell eingesetzt, verliert es aber nicht nur an inhaltlicher sondern auch an formaler Tiefe. Kein Wunder, daß es von vielen Kritikern (auch von AutorInnen dieses Buches) als „besseres Rollenspiel“ klassifiziert wird.

## Gebraucht das Theater !

„Das Forumtheater steckt in einem Zwiespalt: Einerseits ist es die theatergemäße Form des Theaters der Unterdrückten, andererseits wird der künstlerisch-theatralische Aspekt oft vernachlässigt.“ (Barbara Frey, S. 243)

Wie läßt sich die künstlerische Ebene („das Finden und Gestalten von Rollen und Szenen“) ernsthafter bearbeiten - ohne dabei die animative Ebene („das Finden und Formen einer angemessenen Haltung der Spieler, Spielleiter, Mitspieler und Diskussionsleiter“) oder die pädagogisch-therapeutische Ebene („das Ausloten der eigenen Gefühle von Betroffenheit, Angst, Ohnmacht etc. in der eigenen Erfahrung sowie des adäquaten Umgangs damit“) zu vernachlässigen? Gitta Mertens („Der Weg ist die Aufgabe! oder: Was mache ich in meiner Rolle, wenn ...?“, S. 171 ff.) gibt hier hilfreiche Anstöße. Besondere Erwähnung verdient ihr Ansatz, über die Arbeit mit dem „emotionalen Gedächtnis“ (Stanislawski) SpielerInnen und ZuschauerInnen tief ins innere Erleben zu führen. „In der Regel entwickeln die TeilnehmerInnen nach diesen ... Arbeitsschritten keine klischeierten Szenen mehr und vermeiden abstrakte Bilder.“

Rollen und Szenen werden aus der Improvisation gefunden, wodurch besonders die lebendige Wechselbeziehung der SpielerInnen untereinander geübt wird. Vertiefend zieht Martens das bekannte Reper-

toire Stanislawskischer Rollenerarbeitung heran - vom Augenmerk auf die körperliche wie seelische Handlung über den Inneren Monolog bis zu den W-Fragen an die Rolle. Das wäre nicht weiter erwähnenswert, wenn es allen mit dem Forumtheater Arbeitenden als selbstverständlicher Bestandteil ihrer Arbeit gelten würde. Das tut es aber leider nicht. Genausowenig wie vielen der Anspruch auf „eine demokratische Handlungs- und Entscheidungsstruktur“ im kollektiven Spielprozeß selbstverständlich ist. Beides ist aber nötig, will man sich Martens' „oberstem Leitziel“ nähern, „die sich eintauschenden Mitspieler ernst zuzunehmen, ihnen bei ihrer schwierigen Aufgabe beiseite zu stehen und ihre Lösungsversuche als kollektive und solidarische künstlerische und politische Aktion zu begreifen.“ (S. 182)

Einiges muß hier unbesprochen bleiben - z.B. gäbe der Vergleich Boal - Brecht Spannenderes her als das, was in den Artikeln von Elke Tasche und Gerd Koch dazu zu lesen ist. Insgesamt kann man dankbar sein für die Arbeit, die die AutorInnen und der Herausgeber geleistet haben: Wer sich einen Überblick über die Praxis und Diskussion der Boalschen Vorschläge in unserem Land verschaffen will, kommt um Rupings Sammelband künftig nicht mehr herum. Und der schier unglaubliche Preis (20,- DM) erleichtert mir die abschließende Aufforderung: Gebraucht dieses Buch.

## Impressum

---

Herausgeber und verantwortlich im Sinne des Presserechts: Florian Vaßen, Gerd Koch und Bernd Ruping für die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und den Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

Redaktion: Bernd Ruping

Grafik, Satz, Herstellung: Günter Cürten,  
53 797 Lohmar

Druck: PrimaPrint, 50 674 Köln

Preis: DM 8,- zzgl. Versand, bzw. DM 5,- für Mitglieder des BuT oder der Gesellschaft für Theaterpädagogik

### Bestelladressen:

Bundesverband Theaterpädagogik e.V.  
Turmstr. 7  
50 733 Köln

Gerd Koch, per. Adr. Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin-Schöneberg (ASFH),  
Karl-Schrader-Str. 6,  
10 781 Berlin

Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache,  
Welfengarten 1,  
30 167 Hannover

Ohne die Zuarbeit und materielle Unterstützung durch die Theaterpädagogischen Zentren Köln und Lingen hätte das vorliegende Heft nicht realisiert werden können.

Herzlichen Dank! B.R.

18. - 20. 11. 1994

## Fremdes Theater

Drei Workshops zu „Butô“, „Tanzen und Verfremden“, „Improvisationen“ in Anlehnung an den „Theatersport“ von Keith Johnstone (Kanada).

Eine Veranstaltung der Gesellschaft für Theaterpädagogik.

Ort: Groß-Munzel (bei Hannover).

Anmeldungen an Gerd Koch c/o Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin-Schöneberg (ASFH), Karl-Schrader-Str. 6, 10781 Berlin.

9. - 13. 1. 1995

## Verrückte Frauen - Zur Ehrenrettung der Comedy

Im Rahmen des "Verrückte Frauen - Festivals 1995" findet das Fünfte Internationale Theaterseminar statt.

Neun Frauen aus sieben Nationen treffen aufeinander.

Sie haben sich mit der weiblichen Seite des Lebens beschäftigt - in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen. Diese sind (Maria Cassi, Aringa e Ve

und musikalische Comedy (Geddy Aniksdal & Anna Erichsen, Fritheater, Norwegen); pantomimische Clownerie (Nola Rae, London Mime Theater, Großbritannien) und clowneske Pantomime (Lena Yarovaya, Derevo Company, GUS); Clownstheater mit Akrobatik und Violine (Joanna Bassi, Komikerin, Frankreich) sowie mit Tanz und Tuba (Rosemie Wardt, Extranix, Deutschland); Absurde Performance (Angie Hiesl, Performance, Deutschland) und bizarre Alleinunterhaltung (Laura Herts, Clownin, USA); Stand Juni 1994.

Durch die Kreationen der Künstlerinnen ergeben sich für die Comedy neue Akzente und für die Theaterarbeit neue Möglichkeiten.

"Verrückte Frauen - zur Ehrenrettung der Comedie" ist das vierte internationale Arbeitstreffen des Projektes und findet vom 6.-15. Januar 1995 in der Akademie Remscheid statt. Das Arbeitstreffen gliedert sich in drei Abschnitte: die Begegnung und Zusammenarbeit der Künstlerinnen (6.-8.1), das Internationale Theaterseminar mit Workshops, Vorträgen und Arbeitsdemonstrationen (9.-13.1) und ein Festival mit Musik-Clown-Comedy-Theater-Kabarett-Revue (12.-15.1).

Gesamtleitung des Projektes: Cordula Lobeck, Projekt "Unter Wasser fliegen", Wuppertal;

Seminarleitung: Cordula Lobeck, Gitta Martens, Akademie Remscheid.

Seminarorganisation: Monika Hilz, Theaterpädagogisches Zentrum Köln

Voraussetzungen: Das Seminar wendet sich an Theaterpädagog/innen und Schauspieler/innen mit fundierter Praxiserfahrung. Unterrichtssprachen sind deutsch und englisch.

Kosten: DM 550,- incl. Unterkunft und Verpflegung. Für Mitglieder des Bundesverbandes Theaterpädagogik: DM 510,-

Anmeldung: Die Anmeldung erfolgt mit der Überweisung des Teilnahmebeitrages. Zusagen werden in der Reihenfolge der Einzahlungen erteilt. Es stehen 60 Plätze zu Verfügung. Ab September 1994 wird ein Sonderprospekt erscheinen, der beim TPZ Köln angefordert werden kann. Anmeldungen an das TPZ Köln,

Genter Str. 23, D-50672 Köln, Tel.: (0221) 52 17 18 o. 52 65 04. Überweisungen auf das Konto des TPZ Köln: Sparkasse Köln, Konto.Nr. 11962040, BLZ. 370 501 98; Stichwort: 5. Internationales Theaterseminar

## Veranstaltungshinweise

Herbst/Winter 1994/95

nicht entleihen

Veranstaltungsreihe Internationales Theaterakademie Remscheid, Wuppertal und des Theater

10. - 11. 3. 1995

## International Brecht Conference

The international Brecht Society (IBS) announces a conference on 10 and 11 March 1995 in conjunction with the annual Brecht Week and the first award of the Brecht Prize (12 March 1995) in Augsburg, Germany. Topics include „Brecht, Music, and the OtherArts“ and „Brecht and Company“, focusing on issues of performance, relations between the arts, and Brecht's collaboration with other artists and writers. Selected papers from the conference will be published in the *Brecht Yearbook*.

Ort: Augsburg.

Anmeldungen an Marc Silberman c/o Department of German, 818 Van Hise Hall, University of Wisconsin, Madison, WI 53706, Fax: 608 - 262 4747

19. - 26. 3. 1995

## Brecht, Stanislawski und die Folgen

Werkstätten mit anschließendem Symposium

Informationen bei Florian Vaßen, Seminar für Deutsche Literatur und Sprachen, Universität Hannover, Welfengarten 1, 30167 Hannover